بسم الله الرحمن الرحيم

كلية التربية

قسم الإدارة التربوية

الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضر، من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس،معيقاته وسبل تطويره

The Leadership Role of Female School Principals Of the Arab Community Across the Green Line: Obstacles and Various Means of Improvement as Perceived by the Teachers at These Schools

إعداد الطالبة

ناديه حسن غالية

الرقم الجامعي: 2009210037

إشراف الأستاذ الدكتور

عارف توفيق محمد ألعطاري

حقل التخصص – إدارة تربوية

2012/2011

الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الآخضر من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس: معيقاته وسبل تطويره

إعداد

نادية حسن غالية

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة تخصص الإدارة التربوية جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

عارف توفيق عطاري .... رئيسا

أستاذ في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك

حسن احمد الحياري..عضوا

أستاذ في الإدارة وأصول التربية – جامعة اليرموك

صالح ناصر عليمات..عضوا

أستاذ في الإدارة التربوية – جامعة اليرموك

محمد علي عاشور..عضوا

أستاذ في الإدارة التربوية– جامعة اليرموك

سلامه يوسف طناش.. عضوا

أستاذ في الإدارة التربوية – جامعة الاردنية

تاريخ مناقشة الأطروحة 2012/9/9م

الإهداء

أهدي ما وفقني ربي له من جهد، والذي أمضيت ما يقارب العامين في البحث بين صفحات الكتب والمراجع العلمية على اختلافها لانجازه إلى

إلى روح والدتي ....

إلى والدي وإخواتي.........

إلى زوجي وهبة ربي بناتي........

إلى أساتذتي وزملائي........

إلى طلاب العلم والباحثين.....

إلى قادة التربية وصانعي المستقبل........

إليهم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، الذي أنعم علي بفضله وجزيل عطائه وأعانني على إتمام هذا العمل الذي أرجو من الحي القيوم أن يجعله علماً نافعاً وعملاً صالحاً ، ولا يحرم أي كريم بذل معي جهدا من أجره وأثقال موازين أعماله . فمن واجبي أن أتقدم بفائق شكري وامتناني إلى أستاذي الفاضل عارف توفيق محمد العطاري الذي اشرف على هذه الاطروحة فكرا وعلما ومعرفة وأخرجها إلى حيز الوجود. حيث كان خير معين وموجه للباحثة في مسيرتها البحثية.

كذلك أتوجه بشكري وتقديري لأساتذتي الأفاضل الذين تفانوا في تعليمهم وكانوا مثالا رائعا للأساتذة المتميزين علما وخلقا.وأخص بالذكر الدكتور نواف الشطناوي المشرف الأول الذي اشرف على الرسالة وافادني بنصائحه القيمة .

كما اتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة الافاضل :ا.د محمد عاشور، ا.د صالح عليمات، ا.د حسن الحياري، ا.د سلامه طناش.

كذلك اتوجه بالشكر والتقدير إلى الدكتور الباحث خالد عرار الذي غمرني بنصائحه وتوجيهاته وإرشاده طيلة مسار البحث .

وأخيرا اشكر كل من ساهم وساعد وشجع في انجاز هذا العمل.

فهرس المحتوى

الموضوع	الصفحة
الاهداء	ج
الشكر والتقدير	د
المحتوى	هـ
قائمة الجداول..	ح
قائمة الملاحق..	ل
الملخص باللغة العربية..	م
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها..........................	**1**
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها..	9
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	11
التعريفات الاصطلاحية والاجرائية	12
حدود الدراسة	14
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة.................	**15**
أولا: الأدب النظري	15
- القيادة والإدارة..	15
- مفهوم القيادة...	17
- مفهوم الإدارة...	20
- أدوار القائد..	24
- الوظائف القيادية في الفكر الإداري	29
- دور القيادة في إدارة التغيير	32
- الثقافة التنظيمية...	35
- المعيقات التي تواجه تقدم المرأة العربية إلى المواقع القيادية	50
- جهاز التربية والتعليم العربي	53

- القيادة في جهاز التعليم العربي 59
- القيادة النسائية في جهاز التعليم العربي 61
ثانيا: الدراسات السابقة 66
- موقع الدراسة الحالية 92
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 95
مجتمع الدراسة 95
عينة الدراسة 95
منهج الدراسة 97
أداتا الدراسة 97
أ) أداة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ومعيقاته 97
- صدق المحتوى لأداةالدراسة الأولى 99
- صدق البناء لأداة الدراسة الأولى 100
- ثبات أداة الدراسة الأولى 106
- معيار تصحيح أداة الدارسة الأولى بجزأيها الأول والثاني 109
ب) أداة الدراسة الثانية (المقابلة) 110
- صدق المحتوى لأداة الدراسة الثانية 110
- ثبات أداة الدراسة الثانية 111
متغيرات الدراسة 111
إجراءات الدراسة 112
المعالجات الإحصائية 114
الفصل الرابع: عرض النتائج 117
أ. عرض نتائج أداة الدراسة الأولى (درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس ،ودرجة تعويق ممارسته) 117
ب. عرض نتائج أداة الدراسة الثانية (المقابلة) 150
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 160
التوصيات 183
المراجع 185
المراجع العربية 185

المراجع الأجنبية 195

الملاحق 205

الملحق أ: أداة الدراسة الأولى قبل التحكيم.. 205

الملحق ب: قائمة بأسماء المحكمين.. 211

الملحق جـ: فقرات أداة الدراسة الأولى قبل وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين 212

الملحق د: أداة الدراسة الأولى بعد التحكيم.. 214

الملحق هـ: أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) قبل التحكيم 220

الملحق و: أسئلة داة الدراسة الثانية (المقابلة) بعد التحكيم.. 221

ABSTRACT 222

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة	96
2	قيم معاملات ارتباط فقرات درجة ممارسة الدور القيادي مع درجة ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل ومجالاته	101
3	قيم معاملات ارتباط فقرات جزء أداة الدراسة الثالث (معيقات ممارسة مديرات المدارس في لوسط العربيللدور القيادي) مع معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومجالاته	104
4	قيم معاملات ارتباط مجالات الجزء الثاني لأداة الدارسة مع درجة ممارسة الدور القيادي لمديراتا لمدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثاني لأداة الدراسة	105
5	قيم معاملات ارتباط مجالات الجزء الثالث لأداة الدارسة مع معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثالث لأداة الدراسة	106
6	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للجزء الثاني لدرجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومجالاته	107
7	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للجزء الثالث لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومجالاته	108
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس ككل ومجالاتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية	117
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التنظيم والإدارة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	118
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الثقافة التنظيمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	119
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال المعلومات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	120
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الرؤية المستقبلية من وجهة نظرمعلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	120

13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الاتصال والعلاقات معا لآخرين القرارات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاًل أوساطها الحسابية	121
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التغييرمن وجهة نظرمعلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقـاً لأوساطها الحسابية	122
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال صنع القرارات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبـةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	122
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	123
17	نتائج تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس فـي الوسـط العربي للدور القيادي ككل من نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.	124
18	نتائج اختبارGames-Howellللمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظرالمعلمين والمعلمـات وفقـاً لمتغيـر الدراسة (المرحلة الدراسية)	125
19	نتائج اختبارGames-Howellللمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظرالمعلمين والمعلمـات وفقـاً لمتغيـر الدراسة (المرحلة العمرية)	126
20	نتائج اختبارGames-Howellللمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظرالمعلمين والمعلمـات وفقـاً لمتغيـر الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)	126
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدورالقيادي من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	127
22	نتائج تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس فـي الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيـرات الدراسة	129
23	نتائج تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس فـي الوسـط العربي لمجالات الدور القيادي كلٌ على حدةٍ من وجهة نظـرالمعلمين والمعلمـات وفقـاً لمتغيرات الدراسة	130
24	نتائج اختبارLevene لانتها كتجانس التباين في درجة ممارسة مـديرات المـدارس فـي الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	132
25	نتائج اختبارGames-Howell للمقارنات البعدية المتعـددة لدرجـة ممارسـة مـديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمـات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلة الدراسية)	133
26	نتائج اختبارGames-Howell للمقارنات البعدية المتعـددة لدرجـة ممارسـة مـديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمـات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلة العمرية)	134

27	نتائج اختبار Games- Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)	135
28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل ومجالاتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية	136
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات داخل البيت لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	137
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المجتمعية لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	138
31	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الإدرايّة (خارجية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتها مرتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	139
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات النفسية (داخلية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية	139
33	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	140
34	نتائج تحليل التباين السباعي (دونتفاعل) لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	141
35	نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلة العمرية)	143
36	نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)	143
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.	144
38	نتائج تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	145
39	نتائج تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظرا لمعلمين والمعلمات كلٌ على حدةٍ وفقاً لمتغيرات الدراسة	146
40	نتائج اختبار Levene لانته كتجانس التباين في مجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة	148

148	نتائج اختبار Games-Howellللمقارنات البعدية المتعددة لمجال معيقات نفسية (داخليـــة) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقاً لمتغير الدراســـة (نــوع البلدة)	41
149	نتائج اختبارGames-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمـــات وفقـــاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)	42
151	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	43
152	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	44
152	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	45
153	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	46
155	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	47
155	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	48
156	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	49
157	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	50
158	التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً	51

قائمة الملاحق

الملحق أ: أداة الدراسة الأولى قبل التحكيم..205
الملحق ب: قائمة بأسماء المحكمين 211
الملحق جـ: فقرات أداة الدراسة الأولى قبل وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين 212
الملحق د: أداة الدراسة الأولى بعد التحكيم 214
الملحق هـ:أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) قبل التحكيم 220
الملحق و: أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) بعد التحكيم 221
الملحق ز: كتب تسهيل المهمة...222

نادية حسن غالية، الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الأخضر من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاتـــه وســـبل تطـــويره. اطروحـــة دكتـــوراه، جامعةاليرموك.(2012).(اشراف: أ. د.عارف توفيق عطاري)

الملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة الكشف عن الدورالقيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضر من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاته وسبل تطويره. لتحقيق أهـــداف الدراسة، تم إعداد أداتين:الأولى استبانة مكونةمن (77) فقرة موزعـــة علـــى قـــسمين الأول: ممارسةالمديرة للدورالقيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، ويتكون من ســـبعة مجالات. والثاني: معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس،وفيه أربعة مجالات.

أما الأداة الثانية، فكانت مقابلة لمعرفة درجة ممارسة المديرة لدورها القيادي، والمعيقـــات التي تعترضها في ممارسة دورها،مع إيجاد السبل المناسبة لتجاوز تلك المعيقات. وقد تكونـــت عينة الدراسة من (402) معلماً ومعلمة، وكما تم اجراء مقابلات مع(12) مديرة.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة مديرات المدارس في الوســـط العربـــي للـــدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس كانت كبيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربـــي للـــدور القيادي ككل تعزى إلى متغيرات: المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة. وأبرزت النتائج أن مجالات تعويق ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس ككـــل ومجالاتـــه كانت متوسطة، حيث احتلت المرتبة الاولى: معيقات داخل البيت، ثم معيقات مجتمعية، ومعيقات إدارية (خارجية)، وأخيرا معيقات نفسية (داخلية) على الترتيب. كما أظهرت النتائج فروقاً دالة

إحصائيا لدرجة تعويق ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل تعـزى الى متغيرات الدراسة: سنوات الخبرة، وعدد التلاميذ، والمرحلة العمرية، ونوع البلدة.

وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات وثيقة الصلة بنتائج أسئلتها، اهمها:

- تنمية وعي القيادات الادارية العليا في وزارة التربية والتعليم الى الاهتمام بالادوار القيادية لمديرات المدارس، وعدم التكهن او التخوف من تعيين مديرات في المناصب الادارية.

الكلمات المفتاحية: الدور القيادي، مديرات المدارس، الوسط العربي، المعيقات، سبل التطوير.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

تقوم المدرسة بدور فعّال في بناء هوية الجيل الصاعد وصقلها، وتعزيز مهاراته وشخصيته، بالإضافة إلى أنها تنظيم جوهري يلي الأسرة. فهي مؤسسة هامة تقدم أرقى الخدمات لمجتمعها، ولها تأثيرٌ مهمٌ في نفوس الطلبة، فهي التي تزودهم بالقيم والمعايير الاجتماعية، وهي المغذي لطموحاتهم الذهنية والأكاديمية، وهي التي توجّه طاقاتهم ومهاراتهم المختلفة وتشحذ هممهم، وبالإضافة لدورها الأصلي في إكساب المعلومات وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية، تقع عليها وبالذات في هذا العصر، عصر العولمة – مسؤولية توسيع واجباتها، بحيث تطوّر عند طلابها الأدوات والمهارات اللازمة لمواجهة الصراعات والتغيرات السريعة في عالمنا اليوم.

ومن الواضح أن المدارس الناجحة تقودها نخبة تربوية توجه وترشد عملية التعليم والتعلم، وتحدد نوعية الخطاب التربوي من جهة، ونوعية الحوار الدائر عملياً من جهة أخرى في إطار بيئة المدرسة الداخلية منها والخارجية (Harris,2002;Fullan,2005). وبحسب المؤلفين السابقين، فإن التغيرات التربوية تأتي بفعل البوصلة الموجهة، والقيادة الباعثة اجتماعياً أخلاقيا. وهنا تجب الإشارة إلى أهمية وضوح الرؤية التربوية الموجهة للفعل التربوي بما يخدم ويقوي العلاقة بين المعلمين والمناهج ووسائل التعليم والمتعلمين، وحوار التغيير الذي يقود إلى تنمية عملية التعليم والتعلم (عرار، 2007).

وينظر إلى القيادة المدرسية ممثلة في المدير على أنه قائد تربوي تناط به مهام حيوية وبالغة الأهمية؛ فلم يعد يقتصر دوره على إدارة المدرسة ومراقبتها، وترتيب السجلات وحفظها،

وتوزيع الدروس بين المعلمين، وحفظ النظام، بل أن فعالية دوره الجديد مرتبطة بتحسين كفاية العملية التعليمية. اذ إن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدير المدرسة، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية ايجابية مع المدرسين، وتحسين ظروف العمل لهم وتحفيزهم على العطاء المستمر (أحمد، 2003).

وقد اتجهت كثير من الدول إلى تطوير التعليم وتحديثه ليس عن طريق تطوير المناهج الدراسية وتحسين العملية الإشرافية، وتجهيز المباني المدرسية بالمعدات والأدوات الضرورية، وإعداد المدرسين فقط بل أصبح التفكير كذلك في إيجاد قيادات تربوية فعالة ومدربة تدريباً يتناسب ومتطلبات العصر والتطور الاجتماعي والتقني من أجل تنمية شاملة لكل مرافق المجتمع (المحبوب، 2000).

ونظراً للدور الذي تضطلع به القيادات التربوية في تطوير المؤسسة التربوية، وتمكينها من تحقيق الأهداف المرسومة والمخطط لها، من منظور أن القيادة الناجحة أساس في تطوير المؤسسة وبقائها ونجاحها؛ فلا بد من التأكد من فاعلية التدريب الإداري، وإجراء عملية تقويم مستمرة لبرامج إعداد هذه القيادات وتدريبها، لتحقيق أهدافها الرئيسية وتأديتها لمهماتها المنتظرة على الوجه الأفضل (عماد الدين، 2003).

وتدعم الأبحاث التربوية بشكل عام وأبحاث القيادة التربوية بشكل خاص الدور الأساسي الذي تلعبه القيادة التربوية في تحقيق الجودة المدرسية بما يشمل التعليم والتعلم، والإعداد التربوي للطالب،وإلى ضرورة الإعداد لكادر من القيادة التربوية المتوجهة لقيادة التغيير التربوي المنشود (Harris, 2002; Fullan, 2005).

والقيادة هي فن إقامة علاقات متوازنة بين الزملاء والمرؤوسين، والزملاء والمتعاملين مع المنظمة، وهي فن التنسيق بين الأفراد والجماعات، وشحذهم لبلوغ الأهداف المنشودة وذلك وفق تصور ورؤية شاملة تقوم على البحث واستخدام الأسلوب العلمي. فالقيادة ترى الصورة الكاملة للعمل وتقوم بتوضيحها للمرؤوسين مما يسهم في إيجاد هدف عام يعمل الجميع من أجل تحقيقه (الحريري، 2007).

وتأتي أهمية القيادة لتثبيت التغيير والجودة المدرسية في أربعة مستويات: المستوى الأول، ويشمل تحديد الرؤية والأهداف والأولويات، والمستوى الثاني يشمل التفكير الفعال في التنظيم التربوي في مراحل إداريه وتنفيذ التغيير بما يحفظ الثقافة والثوابت التنظيمية، أما المستوى الثالث، فيتوجه إلى فعل التغيير ومردوده على التنظيم التربوي بما يشمل كل من المعلمين والمتعلمين، أما المستوى الرابع، فيهدف إلى التأسيس وتثبيت التغيير في الفضاء التنظيمي. ومن هنا نستنتج أهمية الدور الذي تقوم به القيادة التربوية في قيادتها؛ لجودة التعليم والتعلم بما يتعاطى مع حاجات المجتمع وأهليته، ويتلاءم مع القيم والثقافة الاجتماعية التي تنطلق من خلال العملية التربوية ويتوجه بواسطتها إلى قيادة التغيير تارة وتثبيته أخرى (عرار، Donaldson, 2006,2007).

إن القائد الناجح هو الذي يقوم بدوره بالاعتماد على رؤية تعني الكثير لهؤلاء الأفراد، رؤية تحمل أهدافاً مهمة للمؤسسة ولأفرادها، وتملك خطة عمل واضحة ومبينة على أساس أولوياتها، وتعمل على تحصيل الأفضل باستمرار، رؤية ترسم لهم خارطة الطريق، وصورة لهذه المؤسسة بعد سنوات عدة (التمن، 1997).

ويرى كانتس (1997) أن على كل قائد حقيقي تقع مسؤولية تطوير رؤية واضحة (vision) توصف الرؤيا كصورة متكاملة تحمل أفكاراً أساسيه لأهداف التنظيم، وقيمه وبرامج

وتعريفات للوظائف الموجودة به، والمعنى الأخلاقي لوجوده ورسالته،حيث أن القائد الحقيقي هو الذي يشارك شركاءه مشاعرهم ويهتم بإقناعهم ومشاركتهم، وهو أساس إنجاح أي مهمة كانت، وتحقيق أي هدف كان.

ويؤكد ولتس (Wiltes, 2003) على أهمية المشاركة في عملية اتخاذ القرارات،المعتمدة بالأساس على تعاون أفراد المجموعة وتلاحمهم عن طريق التداخل السليم، والاحترام الحقيقي، وعدم التفرقة في التعامل مع أفراد المجموعة.

إن دور المدير الذي يحمل واجباً عظيماً يحتم عليه امتلاك مهارات كثيرة، أهمها: القيادة، والقدرة على تطوير رؤية تربوية شاملة لدور المدرسة لمفهوم التربية والتعليم وللأهداف المتوقعة منها، وللاستراتيجيات الملائمة والتي تحقق الأهداف ولمعايير الفحص والمتابعة والتقييم لهذه الأهداف (وتد، 2003).

ولأن القيادة المدرسية عمل إنساني شأنها شأن أي عمل يقوم به الإنسان، فإنها لا تخلو من وجود صعوبات تعترضها في أثناء ممارستها، وإذا استعرضنا الإدارة المدرسية وتتبعنا مسار الممارسة فيها،يتضح أنها تعاني أحياناً من بعض المعيقات والعقبات التي تمثل صعوبات في طريق القيام بوظائفها على الوجه الأكمل،إلا أن هذه الصعوبات والمعيقات تختلف من إدارة مدرسية إلى أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، تبعاً لظروف المدارس وطبيعة القائمين عليها (أحمد، 2001).

على صعيد آخر ظهرت في العقود الماضية مسألة الدور القيادي للمرأة في التعليم كما في الميادين الأخرى وذلك في سياق بروز دور المرأة وتمكينها وحقوقها بشكل عام. ولقد بات انخراط المرأة في مجالات العمل المختلفة بمثابة الأمر المعهود، فمنها المعلمة ومنها الطبيبة ومنها المحامية، ولقد استطاعت تحقيق ذاتها وإثبات مدى أهمية دورها في نهوض المجتمع

ورقيه، ولكن ما زالت هناك مجالات تجد المرأة صعوبة في ارتيادها لكونها امرأة، ومن ضمن هذه المجالات "القيادة" في الجهاز التربوي (عرار،2007؛ بنيامين،2003).

ولا يمكن لأحد أن ينكر الدور الذي مارسته المرأة عبر تاريخها الطويل، ولكنها تعرضت خلال ذلك إلى الكثير من التهميش لها ولمكانتها ودورها في المجتمع الذي مازال ينظر إلى المرأة باعتبارها الطرف الضعيف الذي يحتاج إلى حماية ورعاية(مهدي، 2007).

والحقيقة أن للمرأة دوراً فاعلاً في تقدم المجتمع، ويعتمد هذا الدور بفاعلية وأهمية على مدى ما تتمتع به المرأة من مكانة اجتماعية لائقة، وتوفر فرص العمل لها، وقدرتها على التعبير عن رأيها، الأمر الذي يساعدها في بلورة شخصيتها وزيادة وعيها بالمشكلات التي يعاني منها المجتمع، وتنامي مساهمتها في التطوير والتغيير؛ فبالرغم من التغيرات والتبديلات الجذرية ذات العلاقة بالمرأة، والعوامل المهيأة لعملها بما فيها التعليم والتأهيل وازدياد أعداد العاملات، ومزاولة المرأة مختلف مجالات العمل ومشاركتها السياسية، وبالرغم من نتائج الأبحاث والدراسات التي تشير إلى جدارة المرأة وكفاءتها وتفوقها أحياناً على الرجل، فإن الفجوة ما زالت واسعة بين إمكانات المرأة وقدرتها وما تطمح إليه من جهة، وبين ما يجسده الواقع العملي إدارياً من جهة أخرى (الشهابي، 2001, Klenke, 2011;).

وتشير عيسى (2006) أن المرأة إنسان لها الحق في القيادة كما للرجل وفي مختلف المجالات، فالمرأة شريكة الرجل في مسار البقاء، وما كان الرجل بقادر وحده على مجابهة كل تحديات الطبيعة في العلم والعقل وبناء الوجود الإنساني في كل منطلقاته ومتطلباته.

بالرغم من بعض المحاولات لحجب المرأة، وفقدان الفرص، أو الاعتراف بقدرتها، والتخطيط لشغلها مناصب إدارية رئيسية، ومنحها رواتب متدنية إلاأن العديد من النساء وخاصة

في المجتمعات الغربية شقت طريقها لتتصدر الدور الريادي، وتقود إلى التغيير المجتمعي في مناحي الحياة المتعددة (Kelenke, 2011).

ومع ذلك ما زال في الدول المتقدمة عدد النساء في المراكز الإدارية العليا ضئيلاً، مقارنة مع أعداد النساء العاملات. وقد اشارت دراسة ينغ (Yang, 1998) إلى أن نسبة النساء العاملات من منظمات الأعمال لا يزيد عن40% من العمالة الكلية، وأن نسبة النساء اللاتي يشغلن المراكز العليا لا يتجاوز3% في الولايات المتحدة الأمريكية، و6% في المملكة المتحدة. وقد أظهر مسح بريطاني أن الفجوة تضاءلت بالنسبة للإدارتين الوسطى والإشرافية، حيث يقارب عدد النساء المديرات عدد الرجال المديرين في العديد من الدول المتقدمة. وتشير الدراسات الأخيرةإلى التزايد في نسبة النساء القائدات في المجتمعات الغربية في مجالات عدة منها: السياسية والاقتصادية والإعلامية والرياضية والفنية والتربوية على حد سواء، الا أن نسبة تبوئها لدفة القيادة ما زالت لا تتناسب مع نسبة تمثيلها في السكان(Kelenke, 2011).

أما في الدول النامية، فما زالت ظاهرة التمثيل غير المتكافئ أكثر انتشاراً،وأوسع على المستويات كافةً. وأكد أوبلاتكا (Oplatka, 2006)على تعدد التحديات التي تواجهها المرأة في الدول النامية في طريقها لتولي منصب قيادي في المدرسة، وهي نفسية داخلية ومجتمعية خارجية.

وعلى الصعيد العربي تشير زهور (Zuhur, 2003)الى المعيقات الداخلية التي تواجهها المرأة العربية ومنها واجباتها تجاه البيت والأسرة، والمعيقات الخارجية المتعلقة بخروج المرأة إلى العمل في الحيز الجماهيري، وفي الوسط العربي الفلسطيني داخل الخط الأخضر تجاوزت المرأة العربية دورها الهامشي، وشقت طريقها إلى التعليم العالي، بحيث تجاوزت نسبتها نسبة الطلاب الذكور في دراسة اللقب الأول (البكالوريوس)إذ وصلت نسبة الطالبات العربيات في

الجامعات العبرية عام (2009) 61 % مقارنة بنسبة الرجال فيها (Arar & Haj-Yehia, 2010). كما وصلت نسبة النساء العاملات في حقل التعليم عام (2007)إلى 75 % من نسبة المعلمين(Central Bureau of Statistics, 2008)، إلاأنتسلم المرأة المناصب القيادية في التعليم ما زال محفوفا بالتحديات (Addi - Raccah, 2006; Arar & Abu-Rabia-Queder, 2011)بالرغم من تسجيل المرأة العربية في هذا المضمار نجاحات ملحوظة. ففي حين وصلت نسبة مديرات المدارس العربية عام (2001)إلى 18.9 % في المرحلة الابتدائية، و 7.9 % في المرحلتين الإعدادية والثانوية (Central Bureau of Statistics, 2005) وصلتهذه النسبة عام (2007) 28 % في التعليم الابتدائي، وتضاعفت أيضا في التعليم الإعدادي والثانوي (Israeli Ministry of Education, 2008). ولكن هذه النسبة لا زالت متواضعة مقارنة بمثيلاتها في الولايات المتحدة مثلا حيث كانت 56 % عام (2003)، وفي التعليم الثانوي نسبة 26 % National Center for Education) Statistics, 2011)، في المملكة المتحدة، والتي وصلت إلى 75 % في المدارس الابتدائية والى 32 % في المدارس الثانوية(ASCL, 2011)مما يؤكد على المعيقات والتحديات التي تواجهها المرأة العربية في طريقها إلىالإدارة المدرسية (Shapria, Arar & Azaize, 2011) حيث ما زال تمثيلها في هذا المناصب لا يتلاءم مع نسبته في السكان،وفي سلك التعليم.

ويتفق بعض الباحثين على كون القيادة الإدارية في الوسط العربي الفلسطيني 1948 كثيرة التحديات؛ وذلك للنقص في الوظائف المماثلة في القطاعات، والصراع القائم حول وظيفة الإدارة المدرسية (ايدي، 2000). وتتصدر هذه الوظيفة أجندة العمل الجماهيري ويدور حولها صراع سياسي وعشائري (Arar,Haj-Yehia, 2010)، يتعاظم هذا الصراع خاصة عند تقدم النساء لإشغال مثل هذه المناصب (ايدي، 1995) مما يجعل هذه الوظيفة أحد ميادين النشاط والصراع السياسي المحلي عشية تسلم المدير منصبه، فيدخل المدير في دائرة مغلقة من الديون السياسية

التي تحد مجال الحركة وتقلل من تأثيره وتوجهه بفعل رؤية تربوية خالصة، ويتراجع دور المدير أيضاً بفعل ضغوط السلطة المركزية تارة أو السلطة المحلية تارة أخرى (عرار، 2006).

إضافة إلى ما سبق، تتبع المدرسة في الوسط العربي سياسة تربوية واضحة ومشتركة تعتمد على التحصيل الأكاديمي، وذلك نتيجة للأزمة الأيدلوجية التي يمر بها المجتمع في الوسط العربي (أبو عصبة، 2001). ويرى باشي (1981) أن وضع المدرسة العربية يعكس وضع المجتمع في الوسط العربي، الذي ما زال بصدد البحث عن مكانته ووجهته. ويعتقد الحاج (1996) أن السبب وراء الاهتمام المفرط بالتعليم على حساب التربية يرجع لأسئلة وقضايا جوهرية حول ماذا ولماذا وكيف علينا أن نربي الأجيال.

وقد وجدت وتد (2003) أن الظروف السياسية التي تعيشها الأقلية العربية عامة، والمعلمون في جهاز التربية و التعليم خاصةً، تنعكس على مستويات الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية والثقافية، والتي من المفروض أن تشكل محفزاً لوحدة عمل؛ وانطلاقة لتثبيت الانتماء والحق في المساواة والتعبير والحرية.ويتفق الحاج (1996) وأبو عصبة (1998) على أن مرحلة الانفتاح التي يمر بها المجتمع العربي في إسرائيل لها انعكاسات على جهاز التربية عامة، وعلى دور المدرسة خاصة كأداة للتنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة.لذلك من المناسب التعرف إلى واقع الدور القيادي للمرأة العربية في جهاز التربية والتعليم في الوسط العربي، والإحاطة بكل ما يتعلق بهذه المهنة وكل ما يشكل عائقا أمامها، ويعترض طريقها من خلال ممارسة دورها كقائدة تربوية في المدرسة، تنظم عملها وتضع نصب عينيها استراتيجيات ورؤى مستقبلية واضحة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

قليلة هي الدراسات التي بحثت الصعوبات والمعيقات التي تواجهها مديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضرفي طريقها إلى القيادة المدرسية، فمنها دراسات نوعية عاينت الثمن الذي تدفعه المديرة في طريقها إلى القيادة المدرسية من خلال دراسات معمقة على عينـــة من المديرات (Arar, 2010; Shapira, Arar and Azaiaze, 2010; 2011)، ومنها مـــن قارن أساليب القيادة النسائية في الوسطين العربي واليهـــودي (Addi-Raccah, 2006).وتتبعـــت شبيرا التعزيـــز الـــذي أحدثـــه التعلـــيم العـــالي، ودفعـــه للمـــرأة فـــي الحيـــز الجمـــاهيري (Shapira, 2006).وإذ تعددت دراسات القيادة في مناحيها،فمنها من بحـــث الـــدور الاجتمـــاعي ونوعية العلاقة بين القائد والمقودين، وعاينت الصفات الشخصية للقادة. وحاولت التعرف علـــى دور القائد، صفاته وميزاته من خلال المقودين (Arar, 2010)،إلاأنفجوة بحثية ما زالت قائمـــة، وتكتنف مجمل المعيقات التي تكتنف طريق المديرة في شغفها للقيادة التربويةلدى عرب الداخل خاصة (Shapira, 2006) الفجوة التي لم تحصل على قسطها من التنقيب والبحث-Arar and Abu) (Rabia-Queder, 2011، كما من الضروري بمكان التأكيد على نوعية ومنهجية الابحاث السابقة والتي اعتمدت في غالبيتها اسلوب البحث النوعي ولم تحمل طابع تمثيلي لعرب الداخل.

اعتماداً على ما سبق، ونتيجة للفجوة القائمة في أدبيات الموضوع قيـــد البحـــث، قامـــت الباحثة بهذه الدراسة بهدف الكشف عن المعيقات والتحديات التي تعترض المديرة العربية فـــي طريقها إلى قيادة المدرسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وطريقـــة تعاملهـــا مـــع هـــذه التحديات، ومواقف المعلمين والمعلمات من قيادة المديرة للمدرسة العربية، إلى جانـــب بحـــث القيمة النوعية للمديرة كقائدة تربوية.

وتحديدا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضر للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس؟

2) هل توجد فروق دالة إحصائياًعند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمرحلةالدراسية، وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية،والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؟

3) ما معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

4) هلتوجدفروقدالةإحصائياًعندمستوىالدلالةα=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمرحلةالدراسية، وسنواتالخبرة، والمرحلةالعمرية، والمؤهلالعلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) تحديد ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي داخل الخط الاخضر من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس.

2) التعرف إلى إمكانية ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن القيادية في ضوء اتخاذ القرارات، والاتصال والثقافة التنظيمية والتغيير والرؤيا المستقبلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس.

3) التعرف إلى المعيقات التي تحول دون ممارسة مديرات المدارس لأدوارهن القيادية ووصولهن إلى المناصب الإدارية القيادية العليا.

4) معرفة الفروق بين مواقف أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية، وإمكانية ممارستها والمعيقات التي تمنعها من ممارسة دورها القيادي تعزى لمتغيرات: (الجنس، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية،والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة).

5) وضع تصور لسبل التطوير والرؤيا المستقبلية التي تضعها المديرات للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تبحث في وضع الدور القيادي للمديرات في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس؛ لذلك تأخذ الدراسة أهميتها من خلال:

1) اعتبارها الدراسة الأولى من نوعها في الوسط العربي التي تتناول وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس لدور المديرة القيادية، وتدمج بين اسلوب البحث الاحصائي الوصفي والنوعي.

2) اعتبارها مصدراً للمعلومات الحديثة والشاملة في الوسط العربي، التي تهتم بموضوع المديرة في مركزها القيادي.

3) إلقائها الأضواء على المعيقات التي تواجههامديرات المدارس في ممارسة دورها القيادي، وسبل تذليل المديرات لهذه المعيقات.

4) تقديم تصور واضح في سبل تطوير الدور القيادي للمديرات في المؤسسات التربوية من وجهة نظر القيادات النسائية والذي يمكن الاستفادة منه من قبل صناع القرار في الوسط العربي.

5) لفت أنظار المسؤولين لأهمية وجود مديرة في المناصب الإدارية العليا،والإشارة إلى التغيير النوعي الذي تلعبه المديرات في المدرسة العربية.

6) الإضافة النظرية للمعرفة المتوفرة حاليا فيما يتعلق بموضوع الدور القيادي لمديرات المدارس في المؤسسات التربوية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الدور: مجموعة مهام على شاغل مركز وظيفي معين القيام بها. مدير المدرسة مثلا شاغل مركز وعليه بهذه الصفة القيام بعدة أدوار مثل الدور الإداري والقيادة التعليمية والإشراف. وكل من هذه الأدوار له مهام فالدور الإداري يتطلب القيام بمهام مثل الاتصالات وعقد الاجتماعات ومعالجة المشكلات، ودور القائد التعليمي يتطلب مهاما تتعلق بالمناهج وتحصيل التلاميذ، والإشراف يتطلب مهاما مثل تنمية المعلمين مهنيا ومتابعة أدائهم وتحسين ذلك الأداء، وتمثل هذه المهام توقعات الدور، ويمثل القيام بها أداء الدور. وقد يختلف إدراك شاغل الدور لتوقعات دوره وأدائه لدوره (أي الدور المدرك) أي أن إدراك شاغل الدور قد لا يتطابق مع إدراك الآخرين (أسعد، 2008). ويقاس في هذه الدراسة من خلال استبانة خاصة لهذا الغرض.

القيادة: (leadership) هي قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية دونما إلزام قانوني، وذلك لاعترافهم التلقائي بقيمة القائد في تحقيق أهدافهم،

وكونه معبراً عن أمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة الجماعة، وكسب تعاون العاملين معه، وتحقيق التجانس فيما بينهم، وإقناعهم بأن تحقيقهم لأهداف التنظيم يعد نجاحاً شخصياً لهم، وتحقيق لأهدافهم (عماد الدين، 2003). وتقاس في هذه الدراسة من خلال أداة خاصة لهذا الغرض.

المدرسة: هي كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء من مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم بأنواعه المختلفة، ويتعلم فيها أكثر من عشرة طلاب تعلماً نظامياً، ويقوم بالتعليم فيها معلم أو أكثر (عماد الدين، 2003).

المعيقات: التعريف لغوياً: (عاق) عن الشيء- عوقاً: منعه عنه وشغله عنه فهو عائق (المعجم الوسيط) وعاق عن الشيء يعوقه عوقاً: حذفه وحبسه، ومنه التعويق والأعتياق، وذلك إذا أراد أمراً فصرفهُ عنه صارف. (معجم لسان العرب، المحيط، المجلد الثاني).

وتعنى بها الباحثة في الدراسة الحالية الصعوبات التي تحول دون مماسة المديرة لدورها الإداري العليا في المؤسسات التربوية والتي يكشف عنها المعلمون والمعلمات ومديرات تلك المدارس من خلال المقابلات والاستبانة.

الوسط العربي: ويقصد بها لعرب داخل الخط الأخضر، الموجودة في داخلها عدد من المدارس العربية التي ستطبق عليها الدراسة.

مديرات المدارس: وتقصد بها الدراسة الحالية الأفراد الذين يشغلون أعلى وظيفة إدارية في المدرسة، على أساس أن المدرسة يمكن أن يكون بها أكثر من وظيفة إدارية، كمدير إداري ومدير مرحلة ومدير مدرسة.

سنوات الخبرة: السنوات التي قضاها المعلمون في مجال الإدارة المدرسية.

سبل التطوير: ويقصد بها الرؤية المستقبلية أو التصور للأمد البعيد لوضع المدرسة للوصـــول إلى الهدف المنشود.

المختلطة: وتقصد بها الدراسة الحالية قرية او مدينة يسكنها عرب ويهود سوياً.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات في مدارس الوسط العربي داخل الخط الأخضر والبالغ عددهم (402) معلم ومعلمة، وكذلك على (12) مديرة مدرســة والتـــي خضعت لمقابلات شخصية، للعام الدراسي 2012/2011، وتم اختيار المشاركين في البحث من خلال التوجه لمدراء المدارس، وطلب موافقتهم لمشاركة المعلمين في البحث.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الادب النظري ذات صلة بموضوع الدراسة حيث تناولت الباحثة في هذا الجزء مفهوم القيادة والإدارة التربوية، ومن ثم تنتقل للتعرف على أهم مميزات جهاز التربية والتعليم في الوسط العربي، والقيادة التربوية بشكل عام في الوسط العربي والنسائية بشكل خاص، وكذلك التطرق الى مجموعة من الدراسات السابقة منها العربية والاجنبية ودراسات داخل الخط الاخضر.

أولا: الأدب النظري

القيادة والإدارة

يحاول الكثيرون التفريق بين الإدارة والقيادة، فمنهم من يرى أن القيادة هي الإدارة، ومنهم من يرى أن القيادة أوسع من الإدارة، بينما يسعى رجال الإدارة التعليمية ودارسوها إلى توضيح ذلك حيث يرى بعضهم أن الإدارة التعليمية هي ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية. أما القيادة، فتتعلق بما هو أكبر من هذا، وتتطلب ممن يقوم بها أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبيرة، وبالتالي يظل مسؤولاً عن الجوانب التنفيذية، بل يجب أن يجمع بين الاثنين (العجمي، 2008:56).

ولقد أوضح عدد من رجال الفكر الإداري، بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية، وهي مفتاح الإدارة، وأن أهميتها ودورها ينبع من كونها تجعل الإدارة أكثر فاعلية لتحقيق الأهداف (عبيدات، 2007:60). وقد تختلف النظرة إلى تحديد مفهومي الإدارة والقيادة، فقسم يرى أن الإدارة عملية مستمرة، بينما القيادة حالة طارئة أو وليدة الظروف (الطبيب، 1999:8). كذلك

هناك من يرى أن الإدارة معنية بالحاضر، أما القيادة فتعنى بالتغيير المستقبلي، وبالتالي فإن القائد يجب أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، وقد ينظر إليها من منظور السلطة والنفوذ، ذلك أن رجل الإدارة يمارس سلطته بحكم مركزه ووظيفته التي تستمد مشروعيتها من القانون وفوائد التنظيم(العجمي، 2008:58).

ويؤكد كل من كانث وبانك(Knuth& Banks, 2006) أن القيادة والإدارة هما مصطلحان قائمان في مستويين مختلفين، فبينما تصف الإدارة وظيفة المدير من الناحية الرسمية، تصف القيادة ديناميكية العلاقة والتحفيز بين المدير وبين طاقمه في العملية الإدارية.

ويعتقد هارس (Harris, 2002) أن المدير الناجح هو الذي يقوم بالمحافظة على الموجود مع بعض التحسين، بينما يعمل القائد الناجح على إحداث تغييرات، وفتح طرق وبدائل جديدة لتنظيم مؤسسته ، وعلى القائد أن يغرس الثقة في من حوله، وأن يعمل على تطويرهم وزيادة قدراتهم ومعلوماتهم، فهو يعتقد أن على القائد ابتكار فكرٍ مميزٍ لأفراد مجموعته،فكرٍ يزيد من حبهم لعملهم، ومن انتمائهم للمجموعة والتنظيم.

كما أن القيادة هي المقدرة على التأثير في الآخرين، وتطويعهم وتحريكهم وتوجيه جهودهم وتحفيزهم نحو تحقيق الأهداف المحددة بأقصى فعالية ممكنة. أما الإدارة، فهي عملية تحديدالأهداف وتحقيقها من خلال ممارسة مجموعة من الوظائف، تتضمن التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، باستخدام الموارد المادية والبشرية. وعلى ذلك، فالقيادة لا تفترض وجود هيكل رسمي، إنما تشير إلى ممارسة نوع من التأثر الاجتماعي بواسطة أحد أعضاء الجماعة على بقية أعضائها، وذلك باستخدام وسائل الاتصال غير الرسمية، بينما الإدارة تفترض وجود هيكل رسمي من الوظائف والمسؤوليات والعلاقات واستخدام وسائل اتصال رسمية (قنديل، 2010).

وهناك رأي آخر حول الفرق بين القيادة والإدارة، محوره أن المديرين يجب أن يكونوا من الناحية المثالية قادة، إلا أن القادة لا يفترض فيهم بالضرورة امتلاك القدرات أو المهارات الضرورية للمديرين الفعالين (Robbins & coulter, 2002 : 458).

وبناء على ذلك، يتضح أن الفرق الأساسي بين القيادة والإدارة يتمثل في مصدر القوة، وهي القدرة المحتملة للتأثير في العاملين، فالقيادة تعتمد على الرؤية، أو القوة الشخصية، أو الخبرة الذاتية التي تجذب الآخرين إليها، في حين أن الإدارة تعتمد على قوة المركز الإداري (نجم،2011).

مفهوم القيادة

تعددت المفاهيم الإدارية والقيادية نتيجة الدراسات العديدة والبحوث الكثيرة التي أجريت حول التنظيمات الإدارية، وصفات القائد وسلوكه ووظائفه، وأهمية العلاقات الإنسانية بين أفراد الجماعة في إنجاز المهام، فيمكن إيجاز أهم التعاريف للقيادة، فيما يأتي:

عرفت ميغان (Megan ,2000:66) القيادة بأنها:" فن التأثير على الناس بالإقناع،والقدوة لاتباع نفس خط العمل، أو الهدف والاتجاه"، وهي"الأفعال والتصرفات التي تدفع الآخرين لأن يشاركوا ويتفاعلوا في العمل". بالإضافة إلى أنها "مفتاح القوة الفعال الذي يحرك ويشجع التنظيمات الاجتماعية باتجاه انجاز للأهداف الموضوعة.

وعرفها باس (Bass,1985) بأنها: " العملية التي تتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين، وإطلاق طاقاتهم، وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب".

وعرفها عبيدات (57: 2007) بأنها النشاط الذي يمارسه شخص ما، للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه.

كذلك تعرف القيادة بأنها "قدرة تأثير شخص ما في الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية، ودون التزام قانوني؛ وذلك لاعترافهم التلقائي بقيمة القائد،وأهدافه، وكونه وصياً على آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادتهم الجماعية بالشكل الذي يريد (قنديل، 2010:14).

ويعرفها العميان (2002) بأنها "عملية التأثير في الآخرين، وتوجيههم نحو تحقيق غايات المنظمة وأهدافها.

ويتفق كل من دي وامبروسيو (D' Ambrosio, 2002)وكاردونا (Cardona, 2002)على أن القيادة هي "علاقة تبادلية للسلطة والمصالح المشتركة بين أولئك الذين اختاروا أن يقودوا، وأولئك الذين قرروا أن يتبعوهم".

ويعرف بوش وجلوفر (Bush& Glover, 2003:10) القيادة "أنها عملية تأثير تفضي إلى إنجاز الهدف المرغوب". وهي تتضمن حث الأفراد وتشجيعهم نحو تحقيق رؤية للمدرسة، قائمة على قيم شخصية أو مهنية واضحة".

وهناك من يرى أن القيادة تعني: "تحفيز الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة" (الاغبري، 2000) فهي القدرة على توجيه سلوك العاملين في المنظمة نحو تحقيق أهدافها.وتعرف القيادة على أنها: " كل التصرفات الصادرة من فرد ما،والمتعلقةبالأمور التنظيمية للمنظمة، والناشئة من هذا القائد كصاحب فكر (البدري، 2001).

أما العمايرة (1999) فيعرف القيادة على أنها: "عملية التأثير في آراء الآخرين، بشكل يجعلهم يسلكون سلوكاً يتفق مع تصورات الشخص المؤثر؛ لقناعتهم بسداد رأيه وقوة حجته ومنطقه".

ونظر كل من بنبت وكراوفورد (Bennett & Crawford, 2003) إلى القيادة على أنها: القدرة الفاعلة على ربط الممارسات بأهدافها وقيمها وطموحاتها المستقبلية، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالمؤسسة، مع تحقيق الأهداف الشخصية للعاملين بصورة متناسقة، وفي مناخ جيد.

أما إسحاق (Isaac, 2001)فيعرفها على أنها:"القدرة على إيجاد بيئة عمل ذات دافعية عالية، تصيب بالعدوى أي شخص يتقرب منها، أو يصبح على اتصال معها.

في حين وضع العمري (2000) تعريفاً أكثرشمولاً مما سبقة، وهي:" القدرة في التأثير في الآخرين: أفراداً وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم، والقدرة على توجيههم؛ لتحقيق الأهداف التي يرغب بها القائد. وهي القدرة على إحداث تغيير في الأهداف والأساليب والإجراءات في العمل، والقدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والقدرة على وضع إطار لعمل الأفراد والجماعات، وبناء الثقة، وتعظيم الروح المعنوية لمجموعة العمل.

والقيادة هي عملية حفز الأفراد، ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج الموجودة، وتتعلق بتوجيه الأفراد للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم، ووفقا لما قاله عبوي (2007:57) فان المديرين يفعلون الأشياء بطريقه صحيحة، ولكن القادة يفعلون الأشياء الصحيحة.

ويلاحظ أيضاً أن التعريفات أكدت على حفز الهمم، وإلهام الحماسة، وبناء الثقة، وتعظيم الروح المعنوية، ورفع الدافعية لدى الأفراد حيث أن عملية رفع الدافعية صفة ملازمة للقيادة، فقد شبه إسحاق (Isaac 2001) عملية القيادة بعملية سحب الخيط من قطعة القماش، فأنت لا تستطيع دفع الخيط داخل قطعة القماش ولكنك تسحبه سحباً بالطريقة وبالاتجاه الذي تريده، فالخيط يمكن أن يصل إلى مكانه وهدفه إذا سحب وليس إذا دفع (عياصره، 2006).

والقيادة تعني كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير، والتعاون في رسم الخطط، وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة (العجمي، 2008).

وتُعد القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، فهي محور العملية الإدارية، بحيث تعد القيادة الكفؤة إحدى المميزات الرئيسية التي يمكن بوساطتها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. وتعد القيادة الفعالة أحد العناصر النادرة التي تعاني من نقصها المجتمعات النامية والمتقدمة على السواء.

ويُستخلص مما ذكر أن القائد التربوي لا يمكن أن يعمل بمفرده، وبمعزل عن الآخرين، مما يتطلب منه أن يمتلك مهارة عالية، وقوة في التأثير على الآخرين واستمالتهم، وكسب ثقتهم عن طريق الإقناع والامتناع، كما أنه بحاجة لأن يتفهم قدرات كل فرد ممن يعملون معه وحاجاتهم واستعداداتهم، وتقبل مشاعرهم، والتعاطف مع آمالهم وآلامهم، وطموحاتهم، والسماع إلى شكاواهم، وتقديم أعمالهم مهما كان حجمها، وحتى إذا حصل القائد على رضا تابعيه، واستمالتهم، وحظي بقبولهم النفسي له، فإنه سيتمكن بلا شك من إحداث التطوير والتجديد والتغيير والإبداع الدائم في المؤسسة المدرسية.

مفهوم الإدارة

تبرز أهمية الإدارة من الحاجة إليها، فأي مشروع،أو منشاة،أو عمل جماعي، لا بد له من إدارة تسيره وتشرف عليه وتتولى أموره بقدر ما تكون الإدارة جيده بقدر ما تكون جودة العمل الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف، فالإدارة هي المسئولة عن النجاح،أو الفشل الذي يصادف المنشأة، أو المشروع، لذلك فقد اتسع مفهومها، وتعددت مهامها وتنوعت تعريفاتها، وذلك تبعا

للمجال الذي تمارس فيه، وقد تعددت آراء العلماء حول وضع تعريف شامل لها، ومن أهم تعريفاتها ما يأتي:

تُعرف بأنها:"الهيمنة على آخرين، لجعلهم يعملون بكفاءة تحقيقا لهدف منشود".كما أنها:"عملية تحقيق النتائج المرجوة عن طريق التأثير في السلوك الإنساني في نطاق بيئة مناسبة" (قنديل،2010).

وعُرفت الإدارة التربوية بأنها:"تنظيم جهود العاملين، وتنسيقها، لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به، وبذويه، وببيئته، ويتوقف نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار (الدويك، 1997:9).

يُستخلص مما ذكر آنفاً بأن الإدارة عبارة عن عمليات متداخلة مختلفة، ومكملة لبعضها بعضاً، تسعى إلى الاستفادة لأقصى ما يمكن من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة فيها، وذلك عن طريق استخدام الوظائف الإدارية ابتداء من التخطيط، وانتهاء بالتقويم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنها نشاط إنساني يتمثل في توزيع الأعمال على الآخرين، كل حسب اختصاصه، وتولي الإشراف على التنفيذ، وتقديم المساعدة اللازمة بالتوجيه والمتابعة والتقويم (الحريري، 2006).

من خلال المفاهيم السابقة للقيادة والإدارة،يُرى أنها قد اتفقت في بعض الخصائص التي قد ترشدنا إلى وضع مفهوم شامل للقيادة والإدارة، فالقائد الإداري هو رئيس أو مدير معين من المؤسسة، أي أنه يستمد سلطته من خارج الجماعة التي يقوم بتوجيهها ويقيم أعمالها، وفي ذات الوقت تقوم المؤسسة بعقد دورات تدريبية له؛ لتزويده ببعض المهارات الخاصة التي تتوافر في القيادة، ومن ثم يمكن للمرؤوسين حسب مهارة المدير أن يطلقوا عليه صفة القائد عن طريق

ارتضائهم لتوجيهاته، وقبول رئاسته عن طيب خاطر، وبذلك يجمع صفات الرئيس والقائد فيما تعارف عليه في لغة الإدارة للقائد الإداري (قنديل،2010).

وتشير العديد من الدراسات، مثل دراسة هيلس وكيلي (Helss & Kelly, 2007) إلى أن دور مدير المدرسة قد تغير بشكل كبير نتيجة التوجهات الحديثة في عملية إصلاح النظام التربوي. ويذكر هالي نغر (Hallinger, 2005) أن العديد من الدراسات التي تبحث في تغير دور مدير المدرسة، وضعت معايير قيادية تتصف بالمتطلبات العالية التي يجب على مدير المدرسة العمل في ضوئها.

ويظهر أيضا أن مديريات التربية، قد بدأت في الآونة الأخيرة بتبني سياسة قائمة على تحميل مديري المدارس مسؤولية أكبر للأداء الذي تظهره المدرسة (White, 2005) فعلى سبيل المثال، نشر مؤتمر أسبوع التربية، والذي عقد في شهر كانون الثاني لعام 2000 في الولايات المتحدة سلسلة من المقالات التي تشير إلى أن القيادة المدرسية هي مفتاح نجاح الأنظمة التربوية المبنية على المساعدة في ضوء المعايير التي يجب تحقيقها (Olsen,2000).

ويذكر ستانبيرغ (Steinberg, 2000) في دراسته أن عددا كبيرا من المدارس المتوسطة والثانوية تسعى لتوظيف مديري مدارس أكفاء من أجل مواجهة الضغوط المفروضة على المدرسة من أجل تحسين أداء الطلاب في الامتحانات المدرسية. كما، يضيف ستانبيرغ أن هذه الضغوط قد جعلت من مهمة مدير المدرسة أكثر صعوبة مما كانت عليه، وهي تفرض متطلبات وتحديات مرتفعة على مدير المدرسة.

وفي حين أشارت نتائج الدراسة التي أجراها تريفينو، برالي وآخرون (Trevino, Braley, et al,2008) إلى أن مديري المدارس قد أشاروا إلى وجود مستوى أكبر من المتطلبات المفروضة على الإدارة المدرسية، وأن هذه المتطلبات تقع ضمن الفئات الاتية:

- زيادة التوقعات والمساءلة.
- نقص الدعم المقدم لمدير المدرسة.
- الوضع المهني والاجتماعي للمدرسة.
- التشريعات والقوانين التي تملي على مدير المدرسة ممارساته من خلال الإدارة.
- ساعات العمل الطويلة.
- البيئة الاجتماعية والسياسية المؤثرة في الظروف النفسية التي يعيشها المدير.

وتضيف سو، وأدام، ومنبيـرغ (Su, Adams & Mininbery, 2000) أن هـذه العوامـل المثيرة للظروف النفسية كانت أهم العوامل التي تثبط من عزيمة مديري المدارس لتقبل وظيفـة الإدارة المدرسية. وضمن نفس السياق يشير ديفيد (David, 1998) أن إدارة المدرسة تتطلـب العديد من المهارات، مثل: درجة عالية من الحذاقة السياسية، ووضع الرؤية وإلهام الآخـرين، والقدرة على تفويض المهام للآخرين، إضافة إلى المقدرة على رؤية جميـع الأمـور المتعلقـة بالإدارة المدرسية جميعها.

ويعد منصب الإدارة المدرسية في هذه الأيام منصباً معقداً ويفرض العديد من المتطلبـات علـى الـشخص الـذي يقـوم بهـا. وفـي نفـس الـسياق، يقـول غولـدينغ وغرينفيلـد (Golding, Greenfield,2002) أن التوقعات والظروف الجديدة في الحقل التربوي، والمجتمـع بشكل عام تجتمع من أجل مواجهة تحديات وتصورات ظهرت في الآونة الأخيرة حول الـدور الحالي لمدير المدرسة. وهذه التحديات التي ذكرها أيضا ستانبيرغ (2000) وديفيـد (1998) هي طبيعة الإدارة المدرسية، والتي تتصف بالتغير المستمر، والمتطلبات المستدامة والتوقعـات المتناقضة، والتي تعزز الحاجة لإجراء أبحاث مستمرة حول العوامل المرتبطة بالسلوك القيادي للإدارة المدرسية ومدى نجاحها في تحقيق التوقعات المجتمعية المختلفة.

ومن المؤكد أن الإدارة المدرسية في عصر ما بعد الحداثة تحتم على مدير المدرسة أن يتحلى بقدرات ومهارات متعددة، منها: القدرة على تقديم الحلول للمشاكل، واتخاذ القرارات في البيئة المدرسية، وهو أكثر من حال متطلبات الإدارة المدرسية في السابق، ويعلق كل من غولدرينغ وغرين فيلد(2002) أيضا، أنه يجب على مدير المدرسة أن يعزز لديه ولدى المعلمين في المدرسة التي يديرها، الالتزام برؤية تربوية واضحة، وبناء مجتمعات تعلم متمحورة حول الطالب (Community of Learners). ومن أجل إنجاز هذه المهمة الملقاة على عاتق مدير المدرسة، يجب على مدير المدرسة أن يكون خلاقا في مسؤوليات اتخاذ القرارات الملقاة عليه، ويجب عليه أن يعمل على بناء علاقات عمل متماسكة ضمن مجتمع المدرسة، ويشمل كل من ينتمون إلى المدرسة، أو لهم علاقة بالبيئة المدرسية من معلمين وطلاب وعاملين ومجتمع.

ويقول ديفيد (1998) أن مدير المدرسة يسعى في الظروف المثالية لتوفير الرؤية، ووحدة الهدف ضمن مواقف تتصف بالتحدي، والديناميكية. وتتجح مديرية التعليم من خلال جودة الأشخاص في المراكز القيادية في المدرسة، والتي تنعكس إيجابا على الفاعلية القيادية في هذه المناطق التعليمية(Curry, 2000). وهذا يظهر بشكل كبير من خلال العديد من العوامل المرتبطة بالسلوك القيادي لمديري المدارس.

أدوار القائد

بدأ اهتمام العلماء والمفكرين في دراسة الأدوار القيادية منذ فترة طويلة، ولم ينقطع هذا الاهتمام حتى وقتنا الحاضر على الرغم من الاختلاف بين الإدارة والقيادة (أحمد، 2003).

ويرى العلماء أن القيادة والدور الذي يلعبه القائد مكملان لبعضهما بعضاً، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة، وتتحدد في الإدارة الأدوار الرسمية للعاملين من خلال أسماءهم ووظائفهم، وتوظيفها، ولكن كل هذه الأدوار ترتبط بتوقعات الرؤساء

والمرؤوسين وغيرهم، وكثير من الأدوار يمكن تعلمها عن طريق الملاحظة والتقليد والمحاكاة (البدري، 2002).

وهناك دوران أساسيان للقادة كما ذكرها عبوي (2007) يجب عليهم الاهتمام بهما:

- إنجاز المهمة حيث تتواجد مجموعتهم، ويضمن القادة الوفاء بهدف المجموعة، وفي حالة عدم الوفاء بالهدف، فإن النتيجة ستكون حالة من خيبة الأمل، وعدم الاتساق والنقد، وربما في النهاية تفكك المجموعة.
- الحفاظ على العلاقات الفعالة ما بينهم، وبين الأفراد داخل المجموعة. وهذه العلاقات ستكون فعالة إذا ما أسهمت في إنجاز المهمة مما يعزز روح الفريق المعنوية وإحساسهم بوحدة الهدف.

وهناك مجموعة من الأدوار القيادية التي أوردها العديد من الباحثين والعلماء، وعلى الإداري الناجح أن يتبعها حتى يكون قائداً إدارياً متميزاً مبدعاً في عمله، حتى يحقق الأهداف التي تخدم المؤسسة والعاملين فيها. وهذه الأدوار كما لخصها وذكرها العالم (سيبنيرغ، 1998) تمثل مجموعة الأدوار التي يجب على القائد أن يلعبها ويدير بها مؤسسته:

1) **بلورة الرؤيا العامة:** على القائد أن يوجد رؤية مشتركة تعمل على تحديد الطريقة التي ينظر الموظفون بها إلى المؤسسة، وتكون واقعية ومحددة القيم، وذات صلة وثيقة بكل فرد من أفراد المؤسسة.

2) **دعم مفاهيم وقيم المؤسسة:** بما أن المفاهيم والقيم تشكلان قلب المؤسسة، فعلى القائد التربوي أن يركز على هذين الجانبين الحيويين.

3) **تشجيع المتميزين:** على القائد أن يضع في اعتباره عند إدارته المؤسسة الفعاليات والنشاطات اليومية التي توضح القيم الحضارية والثقافية للمؤسسة.

4) **تبني الفعاليات:** القائد هو الذي يضع في اعتبـاره عنـد إدارتـه للمؤسـسة الفعاليـات والنشاطات اليومية التي توضح القيم الحضارية والثقافية للمؤسسة، والتي تجسد المعتقدات القائمة عليها المؤسسة، والتي تشمل كل شيء من عمل المؤسسة مثل: الكيفية التـي تـتم فيها الاجتماعات، وعددها في السنة، والطريقة التي يتم فيها الإعلان عـن ترقيـة أحـد الموظفين وكيفية إدارة المؤسسة.

وهناك أدوار أخرى أوردها النوري (1999) للقائد أهمها:

1) الدور ألإنجازي والتحفيزي واستثمار الإمكانات.

2) الدور الإداري من ضبط وسيطرة ومعرفة بكيفية القيام بالعمل وإنجاحه وديمومته بابتكار أفضل الأساليب.

3) الدور التنظيمي المتسم بعمق الفكر وتوجيه نحو معالجة المشكلات المتعلقة بالعمل.

4) الدور التخطيطي للمستقبل بحكمةودراية لتحقيق النمو والتقدم المطلوب فـي الإمكانيـات والفرص الداخلية.

5) تصحيح وتوجيه اتساق الاتصال، والتأثير إيجابياً في التنظيمات الإدارية المختلفة.

6) الدور الثقافي باعتباره جزءاً من البيئة الاجتماعية والثقافية.

خصائص القائد التربوي

يتحلى القائد التربوي بمواصفات خاصة التي تجعله يتعايش مع هذه الأدوار جميعاً، ومن أبرز هذه السمات والخصائص:

القدرة والكفاءة، والطلاقة اللغوية، والمرونة والأصالة والقدرة على فهم حل المـشكلات، والتمتع بشخصية مميزة من حيث الصحة الجيدة والمظهر المناسب والقوام المتناسق (عطـوي،

2004). والعنصر الأساسي والمميز في القيادة التربوية هو الإنسان الذي يتمتع بكامل الصفات الإنسانية والبشرية (عريفج، 2001).

والقائد الناجح هو ذلك القائد الذي يقوم عمله على العملية الديمقراطية والتشاركية في صناعة القرار، ويحرص على إحداث التغيير والتطوير والتجديد، وهو القادر على تفعيل دور العاملين معه وحفزهم على القيام بواجباتهم على أكمل وجه، كما يحقق لديهم الرضا في العمل، مما يؤدي إلى تحقيق روح منظومة العمل الجماعي (Jreisat, 1996).

أما أهم الأنماط القيادية المطلوبة في المؤسسة، فهو اتخاذ القيادة فن للتأثير في سلوك العاملين لأجل تحقيق أهداف معينة، فإن للنمط القيادي دوراً كبيراً في تحقيق المؤسسة لأهدافها بكل يسر وسهولة، ومن هنا تعددت أنماط القيادة لدى القادة التربويين وهي:

القيادة الديمقراطية: يقوم هذا النمط من القيادة على أساس احترام شخصية الفرد، وعلى حرية الاختيار والإقناع، وأن القرار النهائي يكون دائماً للأغلبية دون تسلط أو خوف (مرسي، 2001). ويشارك القائد الديمقراطي مرؤوسيه في اقتراح إجراءات معينة للعمل واتخاذ القرارات المناسبة، كما يتيح لهم الحرية في ممارسة شؤون الجماعة ومناقشة مشكلاتهم مما يؤدي إلى زيادة الابتكار والمبادأة والوصول للأهداف المحددة (طلعت، 2003).

القيادة التسيبية: يسمح القائد التسيبي للمرؤوسين بحرية التصرف، ويترك لمعاونيه العنان ليفعلوا ما يشاءون، فهم الذين يحددون الأهداف ويختارون طرق الوصول إليها، ويعملون على حل ما يحلو لهم، والقائد التسيبي لا يشترك اشتراكاً يؤثر في شؤون الجماعة (طلعت، 2003).

القيادة الأورتوقراطية: وهي القيادة القائمة على الاستبداد بالرأي والتوجيه من خلال التعليمات والتدخل في تفصيلات العمل، وانعزاليه القائد، وإحكام السلطة، وانتظام العمل والإنتاجية بوجود القائد (عريفج، 2001).

ومن بين الوظائف الكثيرة للقائد التربوي، بناء الرؤية،وإدارة السياسات، وإدارة التعليم، وإدارة الأشخاص والموارد. واقترح العجمي (2008) من بين المؤهلات القيادة التربوية المطلوبة، قيادة تدفع أشخاصاً لتحقيق أهداف مشتركة، ومهارات لاتخاذ القرارات، ومهارات اتصال وتواصل، وإدارة ذاتية، ومهارات وسمات شخصية.

ويذكر يوكي (Yuki, 2002) في الدراسة التي أجراها للكشف عن الممارسات الإدارية لمديري المدارس بأن هناك أربع فئات رئيسية في السلوك الإداري، وتتضمن هذه بشكل عام:

- عمليات اتخاذ القرار.
- التأثير في الآخرين.
- بناء العلاقات.
- إعطاء المعلومات والبحث عنها.

إلا أنه من أدوار القيادة التربوية توجيه تعلم الطلبة (Fullan,2005)، ونوعية المفاهيم والأدوات التي تتناول القيادة التربوية،وتحديد سيرورة ومسار تنمية تعلم الطلبة وتعليم المعلمين (Harris, 2002)، ويؤكد تعاظم الأصوات الداعية إلى التعددية واللامركزية في إدارة المؤسسات التربوية، تؤكد على تعاظم المسؤوليات والتفويض لمدير المدرسة، وهي المرحلة التي تتميز بخاصية استثمار القوى الداخلية للتنظيم التربوي والثقافة الاجتماعية، التي تعين على تماسك المؤسسة التربوية وملاءمة سيرورة المناهج للاحتياجات المحلية، والعمل المستجيب لتنمية نجاعة المدرسة دون الاعتماد المتناهي على سلطة تربوية مركزية. حيث إن القادة يصنعون،

ولا يولدون قادة (Fullan, 2005). وللتأكيد على هذا التوجه دعم تقرير "دوفرات" (2005) تفويض المدير قائداً تربوياً، وتوسيع صلاحياته التربوية والمالية والتنظيمية.

الوظائف القيادية في الفكر الإداري

تشكل العمليات الإدارية في المدرسة، المحرك الأساسي لزيادة فاعليتها، وهي بمثابة وحده قاعدية للتجديد والتطوير التربوي لأنشطتها وبرامجها، إذ تمارس الإدارة المدرسية مهاماً داخل البيئة المدرسية، والمجتمع المدرسي، من خلال المعلمين، والتلاميذ، والموظفين، وخارج المدرسة من أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهي أيضاً عمليات إدارية متداخلة، تتم عن طريق وظائف يقوم بها مدير المدرسة، وهي: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتوجيه، والمتابعة والتقويم والاتصال واتخاذ القرار.

ويذكر العجمي (2008) تعاريف عدة للعمليات الإدارية تتضمن التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق وكتابة التقارير ووضع الموازنة.ويشير الاتحاد الأمريكي للإداريين إلى أنها تشمل التخطيط والتحفيز، والتنسيق والتقييم.

أولاً : التخطيط:التخطيط هو التفكير في المستقبل أو تحديد المهام اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية، كيف ومتى يتم القيام بها من خلال وضع الاستراتيجيات التي تمكن المدير من تحقيقها أو عملية وضع وتحديد البدائل للأهداف، والخطط والبرامج والسياسات والإجراءات واختيار البديل الأفضل (مصطفى،2007).أو كما عرفة "وارين" (Waren)"بأنه عملية صنع القرارات بشأن المستقبل، وعرفة ايضا بأنه عملية تهدف إلى ترشيد القرارات الخاصة بتوزيع إدارة الموارد (حسين، 2007).

- والتخطيط يساعد على التعامل مع العوامل الطارئة المفاجئة غير المتوقعة بكفاءة، وهذا يقلل الهدر الإداري ويساعد في تحقيق الوظائف الإدارية الأخرى بشكل أفضل،وكذلك يساعد

المدير والمعلمين في إمكانية التنبؤ بسلوكهم وتحديد احتياجاتهم ورغباتهم من خلال الخطة الموضوعة، والتي تعد جزءاً من التخطيط طويل الأمد (الحريري، 2007).

ثانياً: التنظيم:يعد التنظيم الوظيفة الثانية بعد التخطيط، وهو يتضمن قيام مدير المدرسة بتقسيم الأعمال، وتوزيع الأدوار في مدرسته مع تحديد الصلاحيات، والمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق كل فرد من العاملين في المدرسة (الرويلي، 2003).

وقد عرفه مصطفى (2007)، بأنه تحديد الأنشطة والمهام والأدوار اللازمة لتحقيق أهداف المنظمة وإستنادها إلى الأفراد بما ينسجم مع قدراتهم ومهاراتهم من خلال إيجاد آلية لتغيير الخطط.ويعرفه الحربي (2006)، بأنه القيام بتحديد وتوزيع مسؤوليات واختصاصات داخل المنظمة التربوية، حتى يعرف كل فرد داخل المنظمة نوع السلطة الممنوحة له، وعن طريقه تنظم الجهود الفردية والجماعية وإشكال الاتصالات المختلفة داخل المدرسة.

ثالثاً: التوجيه:يعد توجيه العاملين أساسي عملية الإدارة عن طريق الأوامر والتعليمات الصادرة من المدير لإنجاز العمل بثقة وحماسه، لكي تتحقق النتائج المرغوبة، ويتم التوجيه عن طريق الاتصال الذي هو عملية تبادلية بين الرؤساء والمرؤوسين بهدف زيادة الإنتاجية، وتحقيق الأداء الأنسب، ويتطلب ذلك توفير التحفيز وإثارة الدافعية للعمل، والقيادة والعمل بروح الفريق والمشاركة في اتخاذ القرار والاتصال بالمرؤوسين على المستويات كافة (مصطفى، 2007).

رابعاً: المتابعة والتقويم:يعد العنصر الإنساني من أهم العناصر الأساسية في المدرسة، ومن ثم فإن من وظائف الإدارة المدرسية العمل على إعداد العاملين، وتنميتهم وزيادة قدرتهم وكفاءتهم في العمل، وبالتالي لن تكون هناك فاعلية للتخطيط والتنظيم ما لم يمكن مرتبطاً بالمتابعة. وقد أورد الحربي (2006) عملية المتابعة في مخطط المدرسة ضمن الآتي:

- متابعة خطة العمل والتنظيم المدرسي الذي وضع بمعرفة المسئولين بالمدرسة.
- متابعة تنفيذ خطط ونتائج أعمال هيئة التدريس.
- متابعة تنفيذ قرارات المجالس ودراسة معوقات التنفيذ وتذليلها في حدود الإمكانات المتاحة.
- فحص الأمور المالية والإدارية بطريقة دورية.
- متابعة الخدمات التي تحقق دور المدرسة، كمركز إشباع في البيئة.

والتقويم عملية منظمة هادفة لتحديد مقدار تغيير السلوك لدى الأفراد، لإصدار قرارات وأحكام لتحسين الأداء والسلوك والنتاجات (عليمات، 2007).

خامساً: الرقابة: إن الرقابة تشير إلى عملية تقييم الأداء باستخدام معايير محددة سلفاً، واتخاذ القرارات الصحيحة في ضوء عملية التقييم، وذلك بهدف ضمان غايات المدرسة وأهدافها بأقصى درجة ممكنة من الكفاية والفعالية، وتهتم الرقابة بفحص نتائج الأداء الفعلي وتقييمها ومقارنتها بالإنجازات في الخطة من حيث الكم والنوع بهدف تحديد الاختلافات أو الانحرافات واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة في ضوء الأسباب أو المعوقات التي أدت إليها، وكذلك تعمل على تحديد مواطن الضعف ومعالجتها والمحافظة على حقوق العاملين في المدرسة، وتحقيق نوع من النمطية أو حقوق العاملين في المدرسة، وتحقيق نوع من النمطية أو التوافق لأداء العاملين (حسين، 2007).

سادساً: اتخاذ القرار: يعد اتخاذ القرارات الإدارية من المهام الجوهرية للمدير، ومن هنا وصفت عملية اتخاذ القرار بأنها قلب الإدارة، وأصبح مقدار النجاح الذي تحققه أية منظمة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة قيادتها وكفاءتها على اتخاذ القرارات المناسبة. وذلك لأن عملية اتخاذ القرار تشمل من الناحية العملية جوانب التنظيم الإداري كافة، ولا تقل أهمية عن عملية التنفيذ وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً (العجمي، 2008).

وعملية اتخاذ القرارات من الوظائف الأساسية للمديرين، وهو عمل فكري وموضوعي يسعى إلى اختيار البديل أنسب من بين بدائل متعددة ومقامه أمام متخذ القرار (عقيلي، 1996).

سابعاً: الاتصال الإداري:يعد الاتصال أحد المكونات الرئيسية للعمليات الإدارية في المدرسة، فأي تصور في الاتصالات المدرسية، بين الإدارة المدرسية المعلمين والطلبة يمكن أن يؤثر في مستوى الأداء في المدرسة (الرويلي، 2003).

وعرفه الحجي (2001)، العملية أو الطريقة التي يتم بواسطتها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح مشاعاً بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصرها ومكوناتها ولها اتجاه تسير فيه ويؤثر فيها، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العملية بوجه عام.

ويعتمد نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بشكل كبير، على نجاح عملية الاتصال داخلها وخارجها، بما لها من أهمية في بنية تنظيم هذه المؤسسات وتحقيق أهدافها (عياصرة ، 2008).

وفقاً لما سبق عرضه عن مفهوم القيادة يمكن القول بأن الإدارة التربوية في جوهرها هي عملية قيادة في المقام الأول، حيث تتأكد فيها قدرة المدير على التأثير في البشر، وحفزهم لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية والسعي الدائم لتطويرها، وهذا الفهم لطبيعة الإدارة التربوية تؤكد على أهمية الأدوار التي ينبغي أن يمارسها المدير بصفته قائداً مسئولاً عن أحداث التغيير الذي تتأكد الحاجة إليه في المؤسسات التربوية استجابة للحاجات الفردية والاجتماعية المتغيرة.

دور القيادة في إدارة التغيير

تعد إدارة التغيير كما يرى يوكي (Yuki,2002:p: 321) واحدة من أهم مسؤوليات القيادة والتغيير وأصعبها في نظرهونظر غيره من المنظرين هو روح القيادة، وما عدا ذلك يعد شيئاً

ثانوياً، فالقيادة الفاعلة مطلب أساسي لإعادة حيوية المنظمة من جديد وتسهيل عملية التكيف مع البيئة المتغيرة بشكل مستمر.

ويؤكد دركر (1996) على أن دور الإدارة الجديد أهم من المهام الإدارية، حيث أصبحت الإدارة المورد الأساسي للدول المتقدمة والاحتياج الأساسي للدول النامية. وبناءاً على ذلك فإن الذي يحتاجه المديرون اليوم هو البدء بممارسة أدوار جديدة يمكنهم من خلالها مواكبة سرعة التغيير والمساهمة في صنع المستقبل المرغوب.وهذا يتطلب من المدير القيام بأدوار مختلفة يرى روبنسون (1998:23) أن من أهمها:

1) دور المدير المبادر: الذي يقوم بتكوين رؤية مستقبلية واضحة، بالإضافة إلى وضع خطة العمل اللازمة لتطبيق الرؤية.
2) دور المدير المتصل: الذي يقوم بالاتصال بالآخرين، وإقناعهم بأفكاره.
3) دور المدير القدوة: الذي يكون قدوة للآخرين في تصرفاته وتفكيره.

وإدارة التغيير كما يذكر بير (2006) تتطلب من القادة ممارسة مجموعة من الأدوار تتمثل في وضع رؤية جذابة ومقبولة، ثم تطوير إستراتيجية مقبولة، لجعلها حقيقة واقعية، وتحفيز الناسلمتابعة الرؤية حتى في وجه العوائق والصعوبات، كما أن عليهم مسؤولية جعل المهمات الصعبة تسير بسهولة، وتدير تفاصيل التنفيذ، وجمع الموارد المطلوبة، والإبقاء على طاقة الموظفين متوجهة الاتجاه الصحيح.

وتتأكد أهمية دور القيادة في عملية التغيير كما تذكر عماد الدين (2004) من منطلق كونه يتعامل مع أكثر المهن أهمية في العالم وأكثرها حاجة للتغيير والتجديد، لذا ينبغي عليه أن يحقق أكبر استفادة ممكن من جميع ما يتعلق بطبيعة قيادة التغيير في ظل تسارع معدلات التغيير، وازدياد التحديات المستقبلية، التي تحتم على النظام التعليمي وعلى الإدارات القائمة عليه

ضرورة التجديد والتحسين المستمر عن طريق توظيف مجموعة من الأساليب الجديدة في أداء العمل.

القيادة واستشراف المستقبل:

الرؤية كما يذكر الديب (2005:15) هي الحلم والتصور الكامل لما سيكون عليه مستقبل المؤسسة، وهي القوة التي تشكل وترسم مستقبل الفرد والمؤسسة، وهي الفكرة القوية التي تملأ الوجدان والعقل وتستحوذ عليهما، وتقفز بهما إلى المستقبل، وتعمل على شحذ الطاقات وتعبئتها واستدعاء المواهب والمهارات والموارد المتاحة وتوظيفها بفاعلية وكفاءة.

وقد أورد النوباني (2003:48) تعريفاً للرؤية بأنها "فن رؤية الأشياء غير المنظورة". وتعريف(Certo)بأنها "ذات علاقة باستكشاف المستقبل والحفاظ على توجهات المنظمة" كما يذكر أن الرؤية تمثل الحالة المرغوبة لمستقبل المنظمة.

وإن القادة الناجحين كما يرى فيرجسون (2007) هم أولئك الذين لديهم رؤية واضحة ويعرفون وجهتهم جيداً، وهم يدركون أن رؤيتهم الواضحة عما يريدون تحقيقه في المستقبل لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال الحاضر الذي يمكنهم القيام من خلاله بالتغيير.

كما أن على القيادة المعنية بتكوين الرؤية كما تذكر عماد الدين (2004) أن تسعى إلى تهيئة إمكانات إبداعية تشكل توجه المؤسسة، وترسم أداءها المستقبلي من خلال إشراك العاملين والمعنيين بالعملية التربوية في جهود استشراف مستقبل المؤسسة التربوية.وهناك أربعة أنشطة أساسية تشترك في تكوين الرؤية يرد سميث (2007:27) أنها تمثل عناصر الرؤية وهي:

1) وضوح الهدف.
2) تحديد القيم.
3) وصف الثقافة.
4) تكوين الرسالة.

الثقافة التنظيمية

عرف سيزلاقي ووالاس (1991:458) الثقافة التنظيمية بأنها:"الفلسفات، والمفاهيم والقيم، والافتراضات والمعتقدات والتوقعات، والاتجاهات، والمعايير التي تربط بين أجزاء المنظمة في بوتقة واحدة مشتركة بين العاملين، وتشكل كل هذه المفاهيم الإطار الذي يوضح الطريقة التي يؤدي بها العمل في المنظمة.

ويعد سلوك القادة داخل المنظمة كما يرى فيرجسون (2007) بمثابة حجر الأساس في ثقافة المنظمة التي تمثل التأثير التراكمي لكل العمليات والأنظمة والمعلومات والعلاقات والسلوكيات والاتجاهات الخاصة بكل فرد.ويمكن القول أن الثقافة التنظيمية هي التي تصف البيئة الداخلية للمنظمة، بما تحويه من عادات وقيم واعتقادات يشترك فيها الأفراد، وتسهم في توجيه سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتتحكم في طريقة أدائهم للعمل، وأن من الأدوار الأساسية للقائد العمل على ربط الثقافة التنظيمية بالتغيير من خلال تشكيل ثقافة تنظيمية تدعم التغيير وتساعد على إنجاحه.

وبما أن القيادة هي أصلاً المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح التعليم، وتطويره، فإن الحاجة ملحة للتحول الجذري من القيادات التقليدية إلى قيادات مبدعة تتسم بالرؤية المستقبلية، وتتميز بالمقدرة الفذة لتحريك المؤسسة التربوية، ودفعها لكي تتلاءم مع الإصلاح المطلوب (البشاشة، 2008). وإن من أهم سمات القائد التربوي الناجح أن يمتلك المقدرة على الابتكار والإبداع لإحداث التغيير والتطوير في عناصر المؤسسة التعليمية وفعاليتها؛ لكي تغدو أكثر انسجاماً مع هذا العصر، عصر العولمة، والمعلوماتية وعالمية المعرفة، والتطور المتسارع في مختلف وسائط الاتصال وتقنياته(Fullan, 1998).

لذلك يمكن التلخيص والقول إن من أهم الاتجاهات والممارسات المطلوبة للارتقاء ورفع الكفاءة المؤسسة وتطوير العاملين هي تعزيز ثقافة مؤسسية داعمة للتغيير والتطوير والتجديد والإبداع، وتنمية قيادات قادرة على التغيير والتطوير، ومنح صلاحيات أوسع، وتعزيز المقدرة على اتخاذ القرار وتنمية كفايات الاتصال والتفاوض وحل المشكلات وتطوير نظام عادل للتحفيز هذا يجعلها تشق طريقها بنجاح باهر للوصول إلى مستقبل أفضل بكل جدارة واقتدار.

القيادة النسائية

في السنوات الأخيرة دار نقاش في الأدب التربوي حول تولي النساء القيادة في دول غربية عديدة، حيث أشارت العديد من الدراسات والأبحاث والكتب إلى أن هناك انخفاضاً واضحاً في مستوى تمثيل المرأة في المناصب الإدارية العليا في المدارس خلال عقد السبعينات والثمانينات في القرن الماضي، في العديد من الدول الغربية، ومن ضمنها المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية. ونجد ضعف التمثيل هذا للنساء في القيادات التربوية العليا والقيادة المدرسية بشكل كبير من خلال قلة وجود النساء في القيادات التربوية العليا، أو في مناصب إدارة المدارس الثانوية، وهذا لا يتوافق مع حقيقة أن هناك العديد من النساء اللاتي يعملن في مهنة التدريس (Grogan & Shakeshaft, 2011, Lad, 2002).

وفي منتصف سنة 1980 توسع البحث حول تميز المرأة كقائدة وكمديرة،إلا أن الإدارة النسوية منذ العام 1980 تحمل بين طياتها رسالة أخرى،ففي منذ العام 1982 أصدرت جليجان كتابها "بصوت مختلف" حيث لا يتطرق إلى المرأة المديرة، بل يحاول أن يعرض ما مدى اختلاف الفكر النسوي عن الفكر الرجولي،ويرتكز البعد في مدى الصعوبة في التميز والبحث في النمط الإداري، فمن الصعب رؤية النساء كمجموعة متجانسة واحدة، هذا بالإضافة إلى الخوف

من رؤية الجنس، أو النوع الاجتماعي سبباً مركزياً يفضل تصرف النساء الإداري، إلا أن هذه الرؤية تعتبر محدودة (Oplatka, 2001).

وإن القواعد الحضارية في الدول المتطورة عديدة ، تملي توزيع مهام معينة، ومجالات ومسؤوليات مفحوصة لكل واحد من الجنسين، على افتراض أن الإنسان يجب أن يتصرف بحسب المتوقع منه، وبحسب جنسه (Celikten, 2005 ;Su, Adams, & Miniberg, 2000, Sidani, 2005).

هنالك العديد من العوامل المتعددة المحتمل أن تؤثر في توقعات الإداريات من حيث النجاح الوظيفي،ولقد اقترحت الدراسات السابقة أن عوامل الجنس، والعائلة، والعوامل المتركزة على العمل، قد تؤثر بقوة في الترقية الوظيفية للنساء الإداريات. وهناك أدلة كثيرة بأن الظلم الجنسوي يبرز في مكان العمل، وقد أكدت العديد من وجهات النظر المختلفة شرح لماذا لا تتقدم النساء بقدر الرجال. وهنا أجريت العديد من الدراسات في الغرب؛ لتتبينأثر الأدوار الجنسية، والعمل، والعوامل المرتبطة بالأسرة على التقدم الوظيفي للنساء (Powell, 2000).

وهناك العديد من التفسيرات لمصادر الظلم الجنسي في مكان العمل، بالنسبة للنظرة الأكثر عمومية، فإن اتجاهات الأدوار الجنسية ترتبط بالسمات المنسوبة للأفراد في التنشئة الاجتماعية في الطفولة، حيث تكتسب الإناث والذكور اتجاهات وسلوكيات مرتبطة بالجنس مختلفة (Powell & Graves, 2003).

من هنا فإن النظرة تقوم على أن النساء نشأن ثقافيا لتبني سلوكيات وسمات محددة، تدفع بهن لممارسة الأدوار المفترضة، مثل: التزامهن بالتعامل مع المسؤوليات المنزلية، وترك المواقع الإدارية لملئها من قبل الرجال (Cleveland, et al, 2000).

وهناك وجهة نظرة أخرى تقول أن النساء يظهرن خصائص شخصية معينة حددت للجنس الأنثـــوي، مثـــل الدقـــة، والـــدفء، والعاطفـــة، والمعرفـــة، والاهتمـــام الاجتمـــاعي (Williams & Best, 1990) هذه السمات لا تعتبر موصلة لـــلأدوار الإداريـــة، التـــي تتطلـــب العدوانية المخاطرة والقدرة التنافسية (Parker &Fagenson, 1994). غير أنـــه مـــع الأعـــداد المتنامية للنساء في مكان العمل وضعت الدراسات تشديدا أقل على السمات الشخصية كمتنبئات بالسلوك الإداري الجيد (Powell, 1999). بينما تدرك بعض النساء خصائصهن الأنثوية، علـــى أنها مهمة فعلا ومفيدة لنجاحهن في الإدارة (Aycan, 2004).

وأشارت الدراسات إلى أن كلا من المواقف الفردية، مثل: الفاعلية الذاتية، والرغبة فـــي النجـــاح (Aycan, 2004)، والعوامـــل الثقافيـــة الاجتماعيـــة المتـــضمنة: الثقافـــة، والعـــرق (White, 2005) تم عزوها للنجاح الإداري للنساء، لتلبية التزاماتهم العائلية، فعادة تأخذ النـــساء المهن الانقطاعية أو ساعات العمل المنخفضة، التي تقلل فرصهن في الوصول للمواقع الإدارية، بالإضافة للنقص المفترض في الطموح الإداري.

وأكدت دراسات عدة أن الجمع بين الواجبات البيتية والمسؤولية تجاه العائلة مـــن جهـــة، وتجاه المهنة من جهة أخرى، قد يعيق التقدم الوظيفي للمرأة. وأظهرت الدراسات في الغـــرب، أنه على النساء اتخاذ قرارات صعبة، مثل: البقاء عزباء،أو دون أطفال، مقارنة بنظرائهن مـــن الذكور الذين في غالبة الأحيان يكونون متزوجين ولديهم أطفال (Powell &Graves, 2003).

كما أشارت مجموعة من الدراسات إلى أن إمكانية مشاركة النساء وتقدمهن في وظائفهن، تعتمد بطبيعتها على قابليتهن لإدارة أدوار متعددة كزوجة،وأم، وموظفة، ولم تدرس هذه الحالات في المجتمعات العربية بدقة (Jawad,1998).

وبالمقابل أورد بعض الباحثين الآخرين إلى أن هناك فروقاً جنسية واضحة في مجال الإدارة العامة، ومجال الإدارة المدرسية. على سبيل المثال، وفيما يتعلق بالإدارة العامة، أشارت نتائج الدراسة التي أجراها جونسونأن هناك بعض أوجه الشبه بين القادة الذكور والإناث، حيث تظهر هناك فروق جنسية قليلة، تتمثل في أثر الجنس على أسلوب القيادة، وعلى التقدم الوظيفي،كذلك اقترح أن ضرورة تبني منهجية متعددة الأبحاث، حين يتم الكشف عن الفروق بين المديرين والمديرات فيما يتعلق بأسلوب القيادة المستخدمة لدى كل منهما. وأجرى أيضا جروغن(Grogan, 1996) دراسة على عينة مكونة من (113) معلماً أول، و(142) معلمة أولى في إنجلترا، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق جنسية بين الذكور والإناث.

وتؤكد إيفتز(Evetts, 1994) إلى أن الطبيعة الذكورية للإدارة المدرسية والقيادة بشكل عام- والتي لا تتوافق مع خبرات ومعتقدات النساء - يمكن أن لا تعيق ترقية النساء في المناصب الإدارية بسبب التحيزات المختلفة من قبل المدراء في المناصب العليا فقط، لكنها تساهم أيضا في غرس نوع من انخفاض مستوى الطموحات الوظيفية لدى النساء في تبوؤ مناصب إدارية عليا. وبمعنى آخر، تذكر فينيل (Fennell,1999) أن نزعة النساء نحو تقديم الرعاية والقيم العلاقاتية غير الموضوعية تمثل شكلاً من أشكال الحوافز السلبية لرغبة النساء في السعي نحو التقدم الوظيفي.

وفي ضوء الأدبيات السابقة التي تناولت حقل الإدارة العامة التي تصدت للمعيقات التي تواجهها الموظفات، والتمييز نحو هذه الفئة في الوصول إلى المراكز الإدارية، حاول بعض الباحثين تحديد وتصنيف بعض المعيقات التي تواجه تقدم النساء نحو أخذ مناصب القيادة المدرسية المختلفة في المدارس، فعلى سبيل المثال قدمت الدراسات الاتية: هول (Hall,1996) في إنجلترا، وشاكي شافت (1989) في الولايات المتحدة، وبلاك مور (1993) في أستراليا،

بعض التفسيرات المختلفة من أجل تفسير ظاهرة انخفاض مستوى تمثيل النساء في المراكز القيادية فيالتربية،وأحد هذه التفسيرات الرئيسية هو الادعاء أن الصفات الذكورية لدى المديرين تسهم في زيادة الفاعلية القيادية لدى الرجال، وأن الخصائص الأنثوية لدى المديرات تسهم في الوصول إلى القيادة غير الفاعلة.

وأشارت شاكي شافت (Shakeshaft, 1989) إلى تفسيرات عديدة للتمثيل الناقص للنساء في المواقع الإدارية، فإضافةإلى المعيقات التي قد تواجهها طالبات الوظيفة، تواجه النساء المتقدمات للمواقع القيادية أيضا تمييزاً مرتكزاً على الجنس، نابعا من المعايير الاجتماعية التي تصور المرأة ضحية الممارسات المؤسسية التي تمنع تغلغل مجموعات جديدة، بالإضافةإلى حقيقة أن النساء أنفسهن غالبا ما يتنافسن على التميز، وبالتالي يحد ذلك من تقدمهن.

ويشير كوري (Curry, 2000) إلى أنه إذا كانت البيئة تفترض أن ممارسات الذكور وقيمهم هي معيار العملية القيادية، فإنه ليس من المفاجئ أن تظهر عملية إقصاء واضحة للنساء في المناصب القيادية، وهذا أدى إلى انخفاض مستوى تمثيل فئة النساء في الإدارة المدرسية. ويضيف كولمن(Coleman, 2002) أيضا أن النساء يواجهن نوعا من التمييز الجنسي، حين يتطلعن لأخذ المناصب القيادية العليا في التربية.

وهناك تفسير آخر شائع لظاهرة ضعف تمثيل النساء في الإدارة المدرسية مرتبط بالبناء السلطوي والعلاقات السلطوية التي يسيطر عليها الذكور في المدرسة، والتي تعتبر أحد الأسس لإعادة توليد عملية سيطرة الذكور على حقل الإدارة التربوية، وهذا يعني أيضا أن الذكور يعملون على وضع العديد من المعيقات من أجل تخفيف عدد فرص حصول النساء على مناصب إدارية. فعلى سبيل المثال، فإن المواقع القيادية الرئيسية التي يسيطر عليها الذكور تعني أن الفئة المسيطرة على حقل الإدارة المدرسية والتربوية سوف توظف قيادات مدرسية تشبهها إلى حد

كبير من حيث الفلسفة التربوية، والاتجاهات، والمظهر الخارجي، وهكذا. كما تطرقت نتائج الدراسة التي أجرتها شاكي شافت (Shakeshaft, 1989) في الولايات المتحدة الى أن العديد من مديري المناطق التعليمية عبروا عن اتجاهات سلبية نحو العمل مع النساء في بيئة العمل،كنظراء لهم؛لأنهم يعتبرون المرأة مصدر تهديد. وأكدت كورت (Court,1998) في دراستها التي أجرتها في نيوزلندا ايضاً إلى أن النساء من الأقليات العرقية يتعرضن لنوع آخر من التمييز المتزامن مع التمييز الجنسي، وهو أثر التمييز المؤسسي السائد في الأنظمة التربوية في نيوزلندا. وأشار كوفي وديلموند (Coffey, Delmont, 2000) إلى أنه حين يسيطر الرجال من العرق الأبيض على البناءات السلطوية في التربية، فإن هذا يعني زيادة مستوى صعوبة وصول النساء إلى المناصب الإدارية التربوية، وهذا ما يظهر بشكل كبير في الترفيعات في المؤسسات التربوية المختلفة.

وهنا يبين كوفي وديملاموند (Coffey, Delmont, 2000) إلى أن أثر هذا البناء السلطوي يؤثر في انخفاض مستوى تمثيل النساء في القيادة المدرسية بشكل واضح،وفي عملية انتقاء واختيار المديرين الجدد في المدارس، والتي يسيطر عليها الذكور بشكل رئيسي. ومن الواضح أن نظرية الذكور في مجموعات اختيار مديري المدارس تمثل إحدى الجوانب السلبية في عملية اختيار المتقدمات لمنصب مدير المدرسة، وهذا يؤدي إلى تفضيل الرجال المسؤولين عن عملية الاختيار لرجال آخرين لهذه المناصب. وتشير هول (Hall, 1996) إلى أنه لم يتم حتى الآن الوصول إلى فهم واضح للمفاهيم الوظيفية والمهنية التي تحملها النساء من قبل العديد من الأشخاص المسؤولين عن عمليات اختيار المديرين والقيادات التربوية.

وناقش كل من كبيلو وبروان(Cubillo & Brown, 2003) إلى أن النساء لا يمتلكن الطموحات المهنية والوظيفية الضرورية من أجل تولي مناصب إدارية، وليس لديهن الوعي الكافي حول نظام الترقية في النظام التربوي، إضافة إلى ضعف ثقة النساء بشكل عام في

قدرتهن على النجاح، مما يؤدي إلى انخفاض عدد المتقدمات لأخذ المناصب الإدارية حين يكون هناك شواغر في هذه المناصب. وأكدت بعض الدراسات، مثل دراسة ليميرك واندرسون (Limerick & Anderson, 1999) إلى أن هناك بعض المعيقات الداخلية التي تفسر انخفاض مستوى تمثيل النساء في القيادة المدرسية،وتتضمن:

- التنشئة الاجتماعية المبنية على الفروق الفردية بين الذكور والإناث.
- الخوف من الفشل.
- انخفاض مستوى التنافسية.
- انخفاضمستوى تقدير الذات.
- التطور المهني غير الكافي.
- محدودية الحراك الوظيفي المتوافر للنساء.

ويضيف بلاك مور (Blakmore, 1998) ثلاثة أنواع من المعيقات التي واجهتها جميع المديرات المحتملات: العوائق الاجتماعية – السياسية، والعوائق التنظيمية، والعوائق الشخصية، ويعود النوع الأخير من هذه العوائق إلى نقص الثقة بالنفس التي تطورها المرأة غالبا، كنتيجة للسيطرة الثقافية للذكور التي تظهر في النوعين الأولين من العوائق. ولذلك تعاني المرشحات للإدارة من التمييز الجندري إلى جانب العوائق الاعتيادية التي يواجهها المرشحين الذكور(Brunner & Grogan, 2007).

كما تطرقت كولمن (Coleman, 2002) في الدراسة التي أجرتها أن الدعم المقدم من الأم في الدول الغربية وتشجيع الأب لإنجاح النساء، يساعد مديرات المدارس الناجحات في التغلب على هذا النوع من المعيقات.

أما في الدول النامية، فإن هذا الموضوع ما زال هامشياً، وذلك لأن هذه الدول ما زالت تحظى بميزات تعطي صلاحيات للرجل أكثر من المرأة. فالرجل أو الأب مازال هو صاحب الدور المركزي في العائلة والمجتمع، هذا إضافة إلى أن غالبية الرجال يمتهنون مهنة التعليم والإدارة (عرار، 2008).

ومن المميزات الواضحة للمجتمع في الدول النامية تعددت الوظائف المهمة للأب في العائلة،والواجبات والالتزامات الكثيرة في إطار العائلة،والمستوى الثقافي المنخفض لدى البنات،وغالبية الرجال تنتمون لوظائف التعليم، بالإضافة إلى تبني أساليب إدارة خنثوية لأقلية المديرات (Oplatka, 2006).

كذلك تميزت الحياة في المدن النامية بالواجبات والقيود العائلية المتعددة،والمستويات المتدنية لتعليم الفتيات،إضافة إلى أن الغالبية الذكورية تتمركز فيالأدوار التربوية،وأهمية دور الأب، وتبني النمط " ثنائي الجنس " للإدارة من قبل عدد قليل من المديرات (Oplatka, 2006).

وأكدت معظم الدراسات التي تم أجرائها في الثمانينات من القرن العشرين على الفروق في النمط القيادي بين الذكور والإناث، فتعرف إيفتس(Evetts,1994)النمط القيادي على أنه طريقة عمل منهجية أو مقاربة، أو إحساس، أو طريقة، لأداء الواجبات والأدوار والمهام المقبلة. ويعتقد بعض الباحثين أن كل من الذكور والإناث يظهرون أساليب قيادية مختلفة، حيث يظهر أن النساء يستخدمن أسلوب القيادة الديمقراطي التشاركي، بينما ينزع الذكور إلى استخدام نمط القيادة الأوتوقراطي.ويظهر أن الإناث لديهن نزعة للعمل بطريقة قائمة على الزمالة من خلال إشراك جميع الأشخاص ذوي العلاقة في عملية اتخاذ القرار. ويشير ريغن وبروكس (Regan, Brooks,1995) إلى هذا النمط من القيادة في الاصطلاح القيادة العلاقاتية، وهي "القيادة القائمة على العلاقات بين القائد وبين المرؤوسين".وأجرت فينل (Fennell, 1999) دراسة حالة

لأربع مديرات لأربع مدارس في المنطقة التعليمية التابعة لمدينة لاسفيغس الأمريكية،وأمدت هذه الدراسة ما تم الإشارة إليه في السابقة، حيث إن المديرات المشاركات في هذه الدراسة كان لديهن نزعة نحو استخدام أسلوب القيادة التشاركي الديمقراطي.

وحاولت الدراسات التي أجريت على القيادة النسائية في التربية اكتشاف الأنماط القيادية والأنثوية الفريدة من نوعها، لكنها أهملت عوامل أخرى مهمة، مثل: الفروق الثقافية، العرقية، والدينية، والهوية. وشكلت العلاقات المعقدة بين هذه العوامل مجرى وعمل الحياة المهنية للمديرات بطرق مختلفة (Abu-Rabia-Queder & Oplatka,2008).

وجذبت الفروق بين الجنسين في القيادة الانتقالية انتباه الباحثين أيضاً، فقد وجد إيجلي وكارلي (Eagly & Carli, 2007) أنه تم تقدير النساء بدرجة أعلى من الرجال في أغلب أبعاد القيادة الانتقالية. وقد تم تحديد القيادة الانتقالية بأربعة مكونات مترابطة: الجاذبية،والإلهام،والتحفيز الفكري، والمراعاة الفردية.

كذلك أكدت الدراسات أن للرجال والنساء طرقاً مختلفة لإدارة المؤسسات، وأن النساء أكثر احتمالا من الرجال لاستخدام الأنماط القيادية الموجهة ذاتياً والديمقراطية، كما ذكرت أنأنماط القيادة الإجرائية والانتقالية قد تكون مرتبطة بالجنس، حيث يتصف القادة الذكور بأنهمأكثرإجرائية وتعاملا من النساء، وتتصف القادة النساء بأنهنأكثر انتقالية من الذكور (Embry et al, 2008; Eagly et al , 2003).

وفي سلسلة من الدراسات حول القيادة النسائية، وجد أنه يمكن التمييز بين الرجال والنساء في طريقة إدارتهم للمنظمات. ويميل النمط الإداري الأنثوي لأن يكون أكثر مرونة وشمولية من النمط الذكوري المطابق والمماثل، فالنساء أكثر مناسبة من الرجال لتبني القيادة المشاركة (Chase, 2005). والنساء الإداريات خاصة أكثر فاعلية من الرجال (Kochan et al, 2000).

وتركز النساء غالبا على العلاقات مع الآخرين، واهتمامهن الأساسي والجوهري هـو التعلـيم، ولديهن نمطاً ديمقراطياً، فيشاركن أكثر في اتخاذ القرارات، ويشعرن بأنه من الضروري إيجاد شعور مجتمعي(Grogen & Shakeshaft, 2011, Shakeshaft, 1989).

وأشارت أيضا نتائج دراسة هول (Hall, 1996) التي أجريت على عينة مكونة من سـت مديرات مدارس ثانوية في الولايات المتحدةالأمريكية إلى أن المديرات المـشاركات فـي هـذه الدراسة اظهرن التزاما واضحا نحو عمل الفريق (العمل الجماعي)، والحصول على الاستشارة من الزملاء.

وأشارت التقارير حول أنماط القيادة النسائية في الدول النامية أن النساء يتبنين مزيجا من الأنماط الذكرية والأنثوية، الذي يكون مدفوعاً من القيم القوية التي يهيمن عليها الذكور مقرونة بنزعات وحاجات النساء الخاصة (Oplatka, 2006).

وحسب اعتقادأوبلاتكا (Oplatka, 2005) فقد كانت إحدى نقاط الضعف الكبيرة لدى النساء أنهن لم يقدرن الصعوبات التي واجهت عملهن، بل وفضلن في بعض الحالات عزو هذا الأمـر إلى أن الاعتراف والمكافئات مخصصة لأولئك الذين يمتلكون صفات تفوق الصفات الأنثويـة. فالرجال والنساء يفسرون العالم بصورة مختلفة نتيجة تجربة حياة مختلفة نابعة مـن اخـتلاف النوع الاجتماعي.

واقترح اوبلاتكا وتامر (Oplatka & Tamir, 2009) أنالإدارةالنسائية في التربية يجـب أن تركز على علاقات القوة التنظيمية، وخاصة على الخاصـية الهرميـة والأبويـة للمؤسـسات التربوية،وينظر للنساء على أنهن ملائمات للأدوارالأنثوية، مثل: المعلمات، والمساعدات، لكـن ليس للمراكز القيادية والإدارية.

ويتكون الخط الرجولي من صفات عديدة، مثل: التحصيل، والمنافسة، واتخاذ القـرارات، والثقة، والإشراف والمراقبة، بالمقابل يتكون الخط النسائي من خمس صفاتكما ذكرها بـاركول (2007)، وهي:

1) المشاركة- المقدرة على العمل بمجموعات.
2) العناية- المسؤولية- المقدرة على التواصل مع العالم والناس.
3) الإقدام والشجاعة- المقدرة على التحرك لاتجاه غير معروف،وفحص آراء وأفكار جديـدة، والمقدرة على المغامرة لصالح المجموعة.
4) الحدس البديهي Intuition – إعطاء وزن متساو للتجربة والتفكير.
5) الخيال/التصور vision المقدرة على الصياغة، وعلى التعبير عن آراء أصـلية مـع مـنح الآخرين رؤيتها وصياغتها بطرق أخرى.

ولقد اقترحت القيادة النسائية في المدارس، التأكيد على القيادة الجديدة التي تحقق وجهات النظر المختلفة؛ لصياغة حلول جديدة للمشكلات التعليمية والمجتمعية، وبالتـالي فـإنهن يقمـن بالقيادة بخمس طرق مختلفـة تميـز القيـادة التربويـة النـسائية مقابـل المطالـب الحاليـة (Grogan & Shakeshaft, 2011)، وهي:

1) القيادة العلاقتية، وهي وجود علاقة ومشاركة السلطة مع الآخرين.
2) القيادة للعدالة الاجتماعية.
3) القيادة الروحية "الحديث دائما عن الروح عند مناقشة القيادة المدرسـية كمـصدر للقـوة الشخصية، إضافة إلى كونها طريقة لفهم الترابط".
4) القيادة للتعليم "دعم البرامج القوية في تطوير العاملين، لتشجيع الابتكـار، وفـي تجربـة المناهج التعليمية".

5) القيادة المتوازنة "تسعى القائدات للموازنة بين المسؤوليات في العمل، وفي المنزل".

وهذه الطرق المتنوعة للقيادة، خدمت العديد من القائدات جيدا في تحديد النطاق من رياض الأطفال إلى الكلية.

أما في العالم العربي، فتستمر المرأة بالمعاناة من التمييز في القبول للوظائف،والتحيز في توزيع الراتب، والعقبات في التقدم للمناصب الإدارية (Mena, 2007). هذا التمييز بين الجنسين الذي تم تشجيعه من قبل السيطرة واسعة الانتشار للثقافة الذكورية، انعكس أيضا في الأجور حيث يتقاضى الرجال أكثر من نظرائهم من النساء في أغلب المناطق العربية (Arab human Development Peport, 2005) هذا قد يفسر الانتباه المتزايد الذي تم منحه لموضوع الإداريات العرب (Abouchedud, 2007).

إن تبؤ المرأة لبعض المواقع القيادية جعلها موضع احترام وتقدير، وهذا بدوره فتح الباب لمعرفة المهارات الإبداعية التي تمارسها المرأة القيادية في عملها لتجعلها جديرة بتقلد هذه المناصب المهمة (البشاشة، 2008).

أما بخصوص المرأة والقيادة التربوية، فإنه لا يوجد فرق بين القيادة التي يقوم بها رجل أو امرأه من حيث المبدأ والأساس (اليونيفيم، 2004). وتبين بعض الأبحاث بأن المديرات أكثر إستماعاً للأفراد، وذلك بفعل الديمقراطية التي تقود عملهن بعد السنوات الأولى من التعين. فالمديرات في السنوات الأولى من التعين يملن إلى أسلوب السيطرة والمراقبة في الإدارة؛ لتثبت للدوائر الاجتماعية المختلفة مدى نجاعتها وقدرتها على قيادة التنظيم التربوي (عرار، 2007).

أما فيما يتعلق بالفروق الجنسية في قيادة الإدارة المدرسية، فقد ركزت معظم الدراسات على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المديرين والمديرات في الإدارة المدرسية.

وأشار بعض الباحثين، مثل برونـــر وغــروغن (Brunner & Grogan, 2007) إلـــى أن المديرين والمديرات يختلفون من حيث طريقة إدارة الأشخاص الآخرين، وأخذ الأدوار القيادية، وأنه تم عزو هذه الفروقات إلى أنماط التنشئة الاجتماعية المختلفة، والخبرات الحياتية أكثر مـــن عزوها لمصادر فطرية داخلية. وكان أهم مجال يظهر الفروق الجنسية بين المديرين والمديرات مرتبط بالجوانب الآتية:

- العلاقات الإنسانية، وخاصة الاهتمام بالآخرين والتعاطف.
- التركيز على عملية التعليم والتعلم.
- العلاقات بين المجتمع المحلي والمدرسي.
- التفاعلات اليومية في البيئة المدرسية.
- إدارة الوقت.
- الرضا الوظيفي.
- عمليات التقييم والتقويم.
- أسلوب القيادة.
- العلاقات السلطوية.
- الدورة الوظيفية.

وعلى النقيض، وجد باحثون آخرون دعما حاسما أقل للفروق الجنسية في كل من الإدارة العامة والإدارة المدرسية. فقد أشار الأدب الأساسي في الإدارة العامة إلى وجود تشابهات بـــين القادة الذكور والإناث (Klenka, 2011). وحيث إنالأدوار القيادية "تناسب" الرجال،فعلى النـــساء تجنب محاولات الحصول على هذه الأدوار،أو المخاطرة بتكبد العقوبات الثقافية، مثـــل تقليـــل فرص الزواج (Cubillo & Brown, 2003). ورغم أن هنالك تزايدا في أعداد المعلمات الإنـــاث

اللاتي يسعين للحصول على درجة أعلى في التعليم، ويتجاوزن تصنيفات الرجال في المواقع المطلوبة، يبقى الرجال مفضلون للتسوية والإدارة في المدارس (Shapira, 2006).

ومن خلال دراسات المقارنة بين الرجال والنساء في المواقع القيادية ظهر أن المرأة القيادية لديها سمات تتشابه بها مع الرجل القيادي، ولكنها تتميز بمجموعة من السمات والخصائص تختلف فيها عن نظيرها الرجل، ومن أهم تلك السمات والخصائص ما يأتي:

1) تعمل المرأة بثبات كالرجل، ولكنها تحتاج إلى وقت لتوضيح الفكرة لديها أكثر من الرجل.
2) تجمع المرأة بين الأسرة والعمل، فهي تهتم بأسرتها وتكون مرنة معها إضافة إلى عملها بما لا يتعارض معها في حين يفصل الرجل الأسرة عن أعماله.
3) تفضل المرأة الاتصال الشخصي المباشر فهي تفضل المحادثة والتعاون بإنسانية قدر الإمكان بعيداً عن الهاتف.
4) نشاطات المرأة القيادية أوسع منها عند الرجل القيادي، فالمرأة تتضمن اهتمامات شخصية تختلف عادةً عن طابع العمل.
5) تركز المرأة القيادية اهتمامها على بيئة العمل القيادي، وتقضي وقتاً في ذلك، في حين يشعر بعض الرجال بضجر من ذلك.
6) تتبع المرأة القيادية طرقاً فنية في القيادة (Helgensen Consulting Group,2001).

أورد الشربيني (1999) مجموعة من العوامل التي تؤهل المرأة للعمل القيادي والإصلاح الإداري، منها:

- أن المرأة أقل ميلاً من الرجل إلى الاستبداد الإداري، فإذا كانت القيادة الديمقراطية أفضل أنواع القيادات وأكثرها إنتاجية تكون قيادة المرأة مثمرة ومنتجة وفاعلة.
- المرأة أقل ميلاً من الرجل إلى الفساد الحكومي، كالرشوة والمحسوبية.

- المرأة أكثر تقبلاً لمبدأ تداول السلطة الذي يحول دون التشبث بالمناصب وعرقلة التغيير.
- المرأة أكثر ميلاً بروح الفريق والاستعانة بالمستشارين والعمل في هيكل تنظيمي تغلب عليه العلاقات الأفقية والمشاركة الاجتماعية في اتخاذ القرارات.

المعيقات التي تواجه تقدم المرأة العربيةإلى المواقع القيادية

تطرقت الشهابي (2001) للمعيقات والمشكلات التي تعترض المرأة في مجال عملها، مما يدفع بالمرأة للابتعاد عن الموقع الوظيفي القيادي، ومن أهم تلك المعيقات:

المعيقات التنظيمية: نظرة القائد الإداري لعمل المرأة، وعدم القناعة والثقة لقراراتها وأدائها،وعدم المقدرة لديها على تحمل المسؤولية القيادية، ومحدودية مؤهلاتها، وخبرتها الإدارية، وكثرة متطلبات العمل وصعوبتها.

المعيقات الشخصية: الظروف العائلية، وعدم الثقة بالنفس والخوف من الفشل، وعدم وجود الدافع والرغبة في تبوء مواقع أعلى،وعدم الاهتمام بتثقيف المرأة نفسها وتطوير مهاراتها.

المعيقات الاجتماعية: التمييز في المعاملة بين الرجل والمرأة، ونظرة المجتمع لعمل المرأة وتخوف الرجل من منافسة المرأة.

المعيقات المادية: عدم تناسب الراتب والحوافز وظروف العمل مع جهد المرأة.

كما ويمكن تصنيف معيقات وصول المرأة إلى المواقع القيادية على النحو الآتي:

أ. معيقات مرتبطة بالمرأة نفسها:

1) تتركز غالبية النساء العاملات في الوظائف التي تفتقر إلى فرص التدرج في السلم الإداري مما يضعف لدى المرأة الحافز على الترقي (دائرة الإحصاءات العامة، 2002).

2) العجز عن تنظيم حياتها والتوفيق بين العمل داخل المنزل ومسؤوليات العمل خارج المنزل (النصراوي، 1986).

3) سلوك المرأة المهني، كعزوف المرأة عن العمل في بعض الأعمال التي تتطلب عملاً طويلاً والامتناع عن الخروج إلى العمل في المواقع الميدانية (صبحي،2001).

4) قلة رغبة المرأة في الإدارة الأمر الذي يؤثر في وصولها إلى المواقع القيادية (Matline, 2000).

5) اكتفاءالمرأة بما حصلت عليه من تعليم، وعدم محاولتها الاطلاع على المستجدات العلمية المرتبطة بطبيعة عملها على الأقل (صبحي،2001).

6) الشعور بالإحباط مما ينعكس على عطاء المرأة ويعيق تقدمها، فقد تفاجأ المرأة في بعض الأحيان بنوعية العمل الذي ستقوم به خارج المنزل، بأنه لا يحقق ذاتها ولا يرضي طموحها (Matline, 2000).

ب. معيقات مرتبطة بالرجل وجو العمل:

تواجه المرأة في مواقع العمل ما يمنعها من الترقي إلى مواقع اتخاذ القرار سواء بسبب سياسة العمل التي يهمها بالمرتبة الأولى مصلحتها أو بسبب الرجل الذي يغلب أن يكون مسئولاً عن تطورها المهنيكما ذكرها ماتلان (2000) ومن أهم هذه المعيقات:

1) عدم تقبل فكرة رئاسة المرأة، وعدم تهيئة المناخ الإداري اللازم لتقبل المرأة القيادية.

2) فرص التدريب التي توفرها المؤسسات للمرأة قليلة مقارنة بالرجل، إما بسبب مسئولياتها عن الأسرة، أو لانعدام الإدارة في دفع المرأة إلى الأمام.

3) اعتماد الرجل كلياً في تربية الأولاد ورعايتهم وعدم استعداده للمساهمة في تحمل قسط من أعباء المنزل.

ج. معيقات مرتبطة بسياسة المجتمع:

1) اعتبار المرأة قوة عمل احتياطية تستخدم تبعاً لحاجات المجتمع (الزواهرة، 1996).حيث ذكر خاروف(Kharuf, 2000) مجموعة من المعيقات المرتبطة بسياسة المجتمع منها:إحجام بعض المؤسسات عن تشغيل المرأة حتى لا تتعرض لخسائر مادية نظراً لالتزامها ومسؤولياتها الأسرية التي قد تضطرها للانقطاع عن العمل.

2) غياب التوجيه والإرشاد المهني القائم على أسس عملية تساعد المرأة على التوجه نحو الدراسة والمهنة لملاءمتها لحاجات سوق العمل.

3) نقص الخدمات الاجتماعية التي تخفف الأعباء عن المرأة العاملة كخدمات دور رعاية الأطفال في مكان العمل. وأضاف المصري (2001) معيق اخر وهو: دور وسائل الإعلام السلبي الذي يسهم في تقديم صورة المرأة التقليدية التابعة للرجل.

وذكر البدوي (1997) ايضاً غياب إستراتيجية تعليمية واضحة، خصوصاً في التعليم العالي المهني، بحيث تخريج أعداداً متساوية من الجنسين في الخصصات المختلفة، إضافة لعدم تشجيع المرأة على متابعة تعليمها العالي.

كما ان هنالك العديد من المعيقات اوردوها (Helgensen Consulting Group,2001) وهي:

1) تعمل المرأة بثبات كالرجل، ولكنها تحتاج إلى وقت لتوضيح الفكرة لديها أكثر من الرجل.تجمع المرأة بين الأسرة والعمل، فهي تهتم بأسرتها، وتكون مرنة معها إضافة إلى عملها بما لا يتعارض معها في حين يفضل الرجل الأسرة عن أعماله.

2) تفضل المرأة الاتصال الشخصي المباشر، فهي تفضل المحادثة والتعاون بإنسانية قدر الإمكان بعيداً عن الهاتف.

3) نشاطات المرأة القيادية أوسع منها عند الرجل القيادي، فالمرأة تتضمن اهتمامات شخصية تختلف عادةً عن طابع العمل.

4) تركز المرأة القيادية اهتمامها على بيئة العمل القيادي وتقضي وقتاً في ذلك في حين يشعر بعض الرجال بضجر من ذلك.

5) تتبع المرأة القيادية طرقاً فنية في القيادة.

وبما أن المرأة أصبحت تمتلك القاعدة القانونية، والقبول الاجتماعي والاستعداد الذاتي من أجل أن تكون شريكة في القيادة، والعمل في القطاعات والمجالات المختلفة، وخاصة تلك المجالات الحديثة، فإنها تمتلك أيضا الوعي من أجل أن يكون العمل بمثابة رسالة ومشاركة من أجل المجتمع وتقدمه، وليس من أجل مزاحمة الرجل في فرص العمل،أو تحديه في المؤهلات والقدرات، ومستعدات لتحمل المسؤولية بما في ذلك مواجهة العقبات وتخطيها بجهود ذاتية وطريقة ايجابية لا تخلو من تقديم الحلول الجديدة للمشكلات المختلفة، رغم كل هذا فإن المرأة تواجه عقبات وصعوبات لا تزال ثقيلة الوطأة،تتأتى من التصورات المسبقة التي تكونت خلال فترة طويلة عن المرأة وقدرتها، وما يمكن أن تصلح أو لا تصلح له. وهذه التصورات المسبقة لا زالت قوية وتمثل مشكلات حقيقية على المرأة كقائدة تربوية (نجم،2011).

جهاز التربية والتعليم العربي

إن الأقلية العربية داخل الخط الأخضر، هي جزء من الفلسطينيين الذين تشبثوا بالأرض بعد عام ثمانية وأربعين، ورابطوا رغم لجوء العديد من الفلسطينيين إلى الدول العربية المجاورة وأصبحوا بمثابة لاجئين. هذه الأقلية المتبقية نشأ فيها اختلاف شديد، حيث إنها تختلف في مجالات ونواحي عدة، من حيث ايدولوجيا،ومنطقة السكن، والدين والعائلة (Torty, 2008)، وهذه الفئات تأثرت من عملية الحداثة، مما أدى إلى تغيرات عديدة من ضمنها تغير مكانة المرأة، أو

تطورها إلى جانب التطوير الأكاديمي لدى عرب الداخل، ولم يعترف بالمواطنين العرب الفلسطينيين كأقلية قومية منذ قيام دولة إسرائيل – بل وضعت السياسة التربوية بشكل يعمل على إضعاف، وكبت وتهميش الهوية الفلسطينية لدى الطلبة العرب (أبو عصبة،2006أ). وهذا الحال ينطبق على السكان العرب من البدو، الذين يعيشون في صحراء النقب،فهم جزء لا يتجزأ من الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، وهم جزء من الفلسطينيين الذين نجوا من سياسة الإبعاد والتهجير، وبقوا في أراضيهم بعد حرب 1948 ونكبتها (أبو سعد،2011).

ورغم التقدم والتطور الذي حصل في جهاز التعليم العربي منذ عام 1948، في مجالي التعليم الابتدائي، ثم الثانوي والجامعي بين جهاز التعليم العربي وبين جهاز التعليم اليهودي ما زالتالهوة قائمة وواسعة (عرار، 2007). ولقد ادعى أبو عصبة (2006ب) أن جهاز التربية والتعليم العربي يعاني من أزمة بنيوية ومضامينة، بشأن الموارد المخصصة وشحها بالنسبة لتلك المتخصصة في الجهاز اليهودي.

ومنذ قيام دولة إسرائيل عام 1948، جرت بلورة جهاز التعليم العربي في البلاد، وصياغته للأقلية العربية الفلسطينية المتبقية من خلال المعايير السياسية والأمنية، التي جاء بها الحكم العسكري المفروض على هذه الأقلية حتى عام 1966 (أبو سعد،2011).

ولكن جهاز التعليم العربي كان منذ قيام الدولة أداة لتحكم الأغلبية اليهودية بالأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، وانعكس هذا التحكم أو السيطرة على أهداف التعليم ومضامينه ايضاً، مثلما انعكست أيضاً على المبنى التنظيمي للجهاز ككل (أبو عصبة، 2006أ).

وأدى هذا إلى حدوث تغيرات في مجالات عديدة في التعليم العربي، وما زال جهاز التعليم يعاني من مشاكل صعبة، نتيجة للإهمال والتمييز المستمر (الحاج، 1996؛ ريناوي،1996؛ أبو عصبة، 2005). ومع قيام الدولة سُنت قوانين لكل سكان الدولة، تعمل على عكس جهاز التعليم

الانتقائي، الذي ساد في فترة الحكم العثماني، وقد تمتع العرب من جراء هذا التحول، ومن هذه القوانين مثل قانون التعليم الإلزامي 1949، 1953، وقانون التعليم الثانوي 1978 بالتعليم المجاني(Al-Haj, 1998) .

وتشير الإحصائيات المقدمة من دائرة الإحصاءات العامة في إسرائيل أن حوالي 10% فقط من السكان العرب يعيشون في المدن المختلفة. وعلى الرغم من أن القانون الإسرائيلي يفرض بأن يكون التعليم إلزامي حتى التخرج من المرحلة الثانوية العليا، فإن الطلاب العرب أكثر عرضة للتسرب الدراسي قبل إنهاء المرحلة الثانوية، مقارنة بالطلاب اليهود. وتشير النتائج أيضاً أن المخرجات الأكاديمية للطلاب العرب أقل منها مقارنة مع بالطلاب اليهود، وذلك حسب نتائج امتحانات القبول في الجامعات (دائرة الإحصاءات العامة، 2002).

وهناك اختلاف بين التربية والتعليم العربي، وبين جهاز التربية والتعليم اليهودي من حيث الأهداف والمبادئ ومناهج التعليم. حيث تتحكم في جهاز التربية والتعليم العربي ثقافة يهودية مهيمنة، ومجموعة من المعايير السياسية، لا سلطة للسكان العرب على التأثير فيها. (أبو سعد، 2011). ويعمل جهاز التعليم العربي في واقع غياب الضغط الجماهيري، وغياب الاهتمام الجماهير ومشاركتهم، وذلك يعود لعدم توفير الفرصة لهم للمشاركة فعلا في الأجهزة والحياة العامة، وبالذات في كل ما يتعلق بالجهاز التعليمي (أبو عصبة، 2006).

وأسلف الحاج (1996) أنه تم تكريس جهاز التربية والتعليم لغرض السيطرة على الأقلية العربية، ولم يتوجه جهاز التعليم لخلق التغيير،فهو تكريس فعلي للسيطرة، السيطرة التي تتأكد في خطط التعليم وبرامجه الهادفة إلى تفريغ الخريج العربي من القيم ذات البعد القومي والوطني (أماره، 2005).

إضافة إلى أن أهداف التربية والتعليم في الوسط العربي لا تلائم الواقع السياسي الاجتماعي المتغير الذي يعيشه المجتمع العربي. فتجاهل وزارة التربية والتعليم لوجود احتياجات خاصة للوسط العربي من حيث أهداف البرنامج التعليمي ومضامين المنهاج، يضع المعلم العربي في موقف غير واضح- مما يصعب عليه القيام بدوره كقائد تربوي بشكل متكامل (صرصور، 1985).

وقد وجدت وتد (2003) أن الظروف السياسية التي تعيشها الأقلية العربية في إسرائيل عامة، والمعلمون في جهاز التربية والتعليم خاصة، تنعكس على مستويات الحياة المختلفة، الاقتصادية، والاجتماعية، والإنسانية، والثقافية، والتي من المفروض أن تشكل محفزاً لوحدة عمل وانطلاقه؛ لتثبيت الانتماء، والحق في المساواة والتعبير والحرية.

وعقب حدوث بعض التغيرات الاجتماعية- الديمقراطية، ازدادت أهمية التعليم وسط العرب في إسرائيل، فأصبح العرب من ناحية سياسية أقلية صغيرة ومستهدفة في دولة ذات قومية يهودية، والتي تركز على الجوانب الأمنية وتوليها الأولوية،وهنا وجد العرب أنفسهم أنهم مجتمع جزئي في الدولة،فأصبح للتعليم أهمية كبيرة في التنافس على الموارد والمصادر، كونهم بعيدون عن الفرص المتاحة. وحاولت مجموعات مهمشة تحسين مركزهم بوساطة تحصيلات في التعليم،وحاولت النساء تحسين مركزهن أيضاً، والفوز باعتراف المجتمع الواسع (ريناوي، 1996).

ولم تقتصر ظاهرة ارتفاع التحصيل عند النساء في الوسط العربي فقط، وإنما عند نساء الأقليات جميعها في العالم، وهذا ما أكده بحث مزاوي (2003) حيث أشارت المعلومات الإحصائية إلى ارتفاع بنسبة كبيرة جدا في استحقاق النساء في امتحانات التوجيهي، وكذلك في نسبة الطالبات العربيات اللواتي يلتحقن للتعليم العالي. وأدى هذا إلى ارتفاع في نسبة الطالبات

العربيات في الجامعات الإسرائيلية من 40% في سنوات التسعين إلى 55.3% سنة 2004، وأغلب الطالبات العربيات يدرسن في جامعة حيفا، ويشكلن نسبة 40% من مجمل الطالبات اللواتي يدرسن في الجامعات الإسرائيلية، وتقل نسبتهن عند الدراسة للألقاب العالية (Arar & Mustafa, 2011).

ويعود هذا الارتفاع في نسبة الطالبات العربيات في الجامعات الإسرائيلية لأسباب عدة، أهمها:

ارتفاع نسبة الطالبات في جهاز التربية والتعليم من 19% في سنوات الخمسينات إلى 50% في سنة 2002-2003، وارتفاع نسبة البنات عن البنين في المدارس فوق الابتدائية، بحيث بلغت نسبة البنات 52% من مجملالطلاب في المدارس الإعدادية، ونسبة 53.7% في المدارس الثانوية من مجمل طلاب العرب.

ويدعي أبو عصبة (239،2006) أن نتاج جهاز التعليم العربي منوط بتغيرين: الأول السياسة الموجهة للعمل، والثاني يتعلق بالعوامل الاجتماعية الداخلية التي تؤثر في جهاز التربية والتعليم، ويضيف أمارة (2005) إلى ذلك، غياب خطة نواة للتعليم العربي، الأمر الذي بإمكانه تفسير السياسة المتخبطة في كل ما يتعلق بجهاز التعليم العربي.

ويضيف الحاج يحيى (2006) أن جهاز التعليم العربي لا يستخدم وسيلة للتغيير والتقدم الاجتماعي، بحيث يجد العديد من الأكاديميين العرب صعوبة في تشغيلهم في سوق العمل الإسرائيلي، ويعد جهاز التعليم المصفاة لإفرازات بعض القوى المحبطة واليائسة بفعل عدم المساواة في التشغيل، كما أن ثقافة العربي لا تشكل آلية ناجعة لتقدمه الاجتماعي (عرار، 2006).

وهنا تحول الرجال العرب في إسرائيل إلى ضحايا سوق العمل، الذي تسوده شروط صعبة،فيتوجهون إلى جهاز التعليم، ويتنافسون مع النساء داخله، وخصوصاً حين يجري الحديث حول وظائف إدارية،فيكون هذا هو سبب إقصاء النساء العربيات من التنافس على نفس الوظائف الإدارية نفسها (Khattab & Ibrahim,2006). وجهاز التعليم العربي ملزم بالتعامل مع تغييرات متسارعة تجري خارج جدار المدرسة وفي محيطها ومواجهتها، ومع المشاكل؛ لتحسين الإنجازات المدرسية التعليمية لتلاميذها سواء أكانت من جانب المجتمع، أم من جانب القيادة (وتد، 2006).

وهنالك معطيات تشير إلى عدم المساواة، وكبت في الميزانيات، وفي تطوير الخطط التعليمية والمضامين التي تحترم الثقافة والهوية العربية، وعدم المساواة في تمثيل العرب في مراكز التخطيط، والتفتيش والإدارة (Addi-Raccah 2006, Golan,2006).

وعلى مدى سنوات طويلة، فتحت المجالات أمام التفتيش والإدارة للمعلم في الوسط العربي، ولكن بعد تدقيق أمني شامل، حيث الرقابة الأمنية كانت أداة سيطرة على معظم الأقلية العربية،ومنع المعلم من أن يتحدث في أمور سياسية وأمنية في الصف، وعلى أثره فقد المعلم العربي كثيراً من أمانته في عين طلابه، ونظر إليه كخادم أو عميل (الحاج، 1999).

والمؤسسات التعليمية الوحيدة التي يوجد فيها نوع من الدمج بين فئات المجتمع الإسرائيلي هي مؤسسات التعليم العالي، فإسرائيل لديها ست جامعات حكومية رئيسية. ومع هذا، لا تزال هناك محدودية من حيث عدد الطلاب الذين يسجلون في هذه الجامعات،فهي تضم 35% من الطلاب اليهود المتخرجين من المدارس الثانوية، و5% فقطمن الطلاب العرب المتخرجين من المدارس الثانوية.وعلى الرغم من أن هناك بعض البرامج التربوية التي تعمل على تسهيل وتيسير عمليات إلتقاء بين الطلاب من الخلفيات الثقافية والوطنية المختلفة في إسرائيل وتيسيرها،

فإن مستوى الفصل بين الطلاب لا يزال عالياً، وإن العديد من اليهود يعبرون عن الخوف والقلق الشديدين من زيادة عدد السكان العرب في دولة إسرائيل، بينما يشعر العديد من العرب بالغضب نتيجة التوزيع غير العادل للموارد، وحول التمييز الذي يعزونه للسياسات الوطنيـــة والمحليـــة بشكل رئيسي (Gilat, 2004, Herts & Lazarowits, 2003).

ووصفت الجامعات الاسرائيلية على أنها المكان الوحيد للقاء عربي يهودي متساو، حيـــث توجد حرية التعبير للطلاب العرب، وإمكانية العمل في جـــو ديمقراطـــي، ونمـــط حيـــاة حـــر (الحاج، 1996). بالذات بالنسبة للنساء اللواتي يقع عليهن موانع اجتماعية ثقيلة، كجـــزء مـــن الثقافة والتربية العربية.

وأدى هذا إلى تحسن في مستوى الثقافـــة فـــي الوســـط العربـــي فـــي العقـــد الأخيـــر (الحاج، 1999)، وذلك في ضوء التوجه الرامي إلى تقليص العائلة العربية، وتغيير الاتجاه إلى تطوير المصدر الإنساني في الوسط العربي. كما ازداد عدد خريجي الجامعات، وعدد المفكرين الذين يدعمون تطوير المجتمع اليوم ويسهمون فيه. ويعد التعليم متغيراً ذا قيمة وفهم في إعطاء المركز الاجتماعي، وكذلك يحوي التعليم إمكانية أساسية في تحسين مركـــز وهيئـــة المجتمـــع العربي (Arar & Abu-Asba, 2007).

عدا عن التمييز سابق الذكر، فإن جهاز التعليم العربي يعاني من تسلط داخلي عن طريق المواطنين العرب أنفسهم، فالعلاقة بين المعلم والطالب هي علاقة كبت، والعلاقة بين المعلمـــين مبنية على تفاوتإقليمي غير ديمقراطي، وطرق التعليم تلقينية (الحاج، 1996).

القيادة في جهاز التعليم العربي

في ظل غياب اليقينالسياسي، والاجتماعي المميز الأبرز لمنطقتنا عموماً، وللأقلية العربية على وجه التحديد، وهو عدم يقين ينعكس على جهاز التعلـــيم المحكـــوم بخطابـــات متناقـــضة

ومتغيرة، في ضوء الإنجازات المتدنية للتعليم العربي، بمقاييس قطرية ودولية مقارنة بإنجازات جهاز التعليم اليهودي (الحاج 1996، أبو عصبة 2006، 2005) في ظل هذا الواقع التعليمي المركب، غير المتوقع والأخذ في التفاقم في عصر الخطاب، ما بعد الحداثة، الذي يوسع دائرة عدم اليقين التي تعمل فيها المدرسة كمنظمة،فتزداد أهمية مدير المدرسة ومركزيته باعتباره قائداً تربوياً يقف على رأس طاقم مدرسته (عرار، 2007).

بالإضافة للمعيقات المؤسساتية الخارجية، ثمة معيقات داخلية تعرقل بنفس الدرجة تطور المدرسة العربية، وتشوش القيادة التربوية، وهي التي تشتق من فهم دور وظيفة القائد التربوي وفق نواياه وتبعاً للتوقعات الاجتماعية، وللعلاقة التي تنشأ بين القيادة الأصيلة، وبين القوة والتأثير (عرار، 2008). في المقابل يتضح من ورقة مشابهة رفعت للكنيست كيف أنه لم يتم حتى الآن تحديد مكانة مدير المدرسة ونوعية عمله، وهو ما ينعكس على التخبط القائم في علمية إعداده، ففي حين وصلت نسبة المديرات في التعليم اليهودي إلى 68,2 %، تصل اليوم في الوسط العربي إلى 21,2 %، والمعطى الأهم لهذا العدد هو نسبة انتقال المعلمين العرب إلى الإدارة التربوية،حيث بلغت 25% في المدارس العربية بين العام 1993- 2003 في حين وصلت في الوسط اليهودي إلى 43 % (عرار، 2008).

كما يشير بحث أجراه عرار وابو عصبة (2010) إلى تزاحم القوى السياسية على المدرسة الثانوية العربية، وتدخل غير تربوي في أنماط إدارتها وعملها، والتعاطي فيها من خلال منطق المسايرة والتشكلات السياسية الداخلية على حساب المساءلة التربوية بما يخدم تحصيل الطلاب.ومن التسعينيات، اعتبر المدير قائداً تربوياً، فتطور الميل للاشتغال بالقيادة التربوية وأساليبها، واعتبر دور القائد واضعاً للرؤية مبادراً وذا مميزات ديناميكية(Bass, 1985).

وتوصلت نتائج الدراسة التي أجراها أوبلاتكا (Oplatka, 2005) على عينة من مـديرات المدارس في إسرائيل إلى أن المديرات يؤكدن على مهارة الإصغاء، والتعاون كوسائل للمحافظة على الانضباط المدرسي داخل المدرسة والصف أكثر من استخدام القواعد والقوانين المدرسية.

ووجدت دراسة مقارنة أجريت في إسرائيل أن الرجال العرب يميلون لدعم النمط التـسلطي – الإشـرافي بقـوة، نتيجـة تتماشـى مـع نمـط الإدارة الـذي يميـز الثقافـة الذكوريـة (Addi-Raccah, 2006).

وفي دراسة أخرى للنساء في نظام التعليم العربي في إسرائيل، وجد أن النوع الاجتماعي (الجندر)، له دور حاسم عندما تخدم النساء كمديرات،ودخول النساء في المواقع الإدارية قد يقدم أو يعرض نمطاً إداريا مختلفاً، ويسهم في التطور والارتقاء والتقدم في العديد من مجالات حياة المجتمع العربي في إسرائيل (Shapira, 2006).

القيادة النسائية في جهاز التعليم العربي

تدمج النساء في العالم الغربي بين العناية والتعاطف في نمطهن القيادي الأنثوي حـصريا (Grogan & Shakeshaft, 2011). وهذا عكس ما يوجد في المجتمع العربـي، وتتـشابه هـذه الخصائص للمجتمع العربي في إسرائيل مع تلك الخصائص في البلدان النامية، ومن الضروري توسيع البحث في الحياة المهنية والشخصية للمديرات العرب في إسرائيل، والتي تبقى ضعيفة في الوقت الحاضر،كذلك تواجه النساء العربيات في إسرائيل العديد من العقبات الثقافية في طريقهن ليصبحن مديرات تشبه المجموعات التي واجهتها النساء اللاتي يطمحن ليصبحن مـديرات فـي المجتمعات النامية الأخرى (Fitzgerald, 2010).

وبالرغم من القواعد والمبادئ الحضارية المحافظة، فإن العرب الذين يعيشون في إسرائيل هم جزء من نمط حياة وثقافة مختلفة عن باقي العالم العربي في العالم، وذلـك وفـق ظروفهـا

الاستثنائية والديناميكية المميزة والخاصية المتغيرة للمجتمع العربي اليوم، تحدث تغييراً بطابع الإدارة العربية، وتغييراًفي طابع السلوك البشري (Shapira, Arar& Azaiza, 2011).والتغلغل الواسع للقيادة العامة غير الرسمية لحياة المواطنين العرب تحدث تحديات كثيرة وصراعات قيمية، ومبادئ، وطابع تسلط، وصراع بين المصادر والسلطة (Abu- Asbah & Avishai, 2008).ولكن هناك أبحاث حول النساء في الجهاز التربوي للمجتمع العربي يدل على العقبات التي تعيق من تقدم النساء في مهنة إدارة المدرسة (Khattab & Ibrahim, 2006; Addi, Racaah & Ayalon, 2002; Abu-Rabia Queder, 2006).

وكشفت دراسات نسائية عدة في نظام التعليم العربي في إسرائيل عن بعض المشكلات في ترقية النساء لمراكز إدارية في المدارس (Kattab & Ibrahim, 2006)،فقد حددت المعايير الثقافية الاجتماعية العربية حددت توظيف النساء في المراكز الإدارية، ومنعت مشاركتهن الفاعلة في النشاطات الاقتصادية (Joseph, 2000).

ويبدي بدر عراف (1995) تعجبه من ظاهرة قلة عدد المديرات العربيات، بالرغم من أن مهنة التعليم هي أساسية لهن. ويُرجع الحاج (1996) السبب لهذه الظاهرة إلى المبنى العنصري الأنثوي للمجتمع الإسرائيلي، فالحراك الاجتماعي للعرب نحو الأعلى محفوف بالتنافس على الإدارة بين النساء والرجال قائم. وبما أن للرجال أفضلية ثقافية وتعليمية، لذا فهم يشغلون وظائف عليا في جهاز التعليم.

إضافة إلى أن مكانة المرأة في العمل محدودة بحسب معايير حضارية ذكورية، وغيرها من المعايير التي تحد من تشغيلها وإشراكها بشكل فعال. وفي غالبية الأحيان تضطر المرأة للتنازل عن التقدم والتطور المهني لصالح الرجل، كي لا يتضعضع المبنى السيادي الذكوري للمجتمع العربي الذي يهدد مكانة الرجال(Adi- Racaah, 2006; Abu Bakir,2002).لكن بعد

النضال والصراع، تم تعيين عدد قليل من النساء كمديرات مدارس، وينظر إلى هذه النساء على أنهن استثنائيات. والقاعدة المتفق عليها أن وظيفة المدير ملاءمة ومعدة للرجال (Shapira, Arar & Azaiza, 2011).

وحسب ادعاء ساعار (Saar, 2006)،فإن النساء متمكنات،وتمتلكن القدرة في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل ليحصلن على التشجيع، ولكن ليس لهدف أن تتحول هذه القدرة لتسلط عمومي. وبهذا الصدد فإن النساء يستثمرن قدراتهن الشخصية بمسابقات مع نساء أخريات، ويمتنعن من المواجهات والشجارات مع الرجال، وعن زعزعة النظام الجنسي القائم.

وتدعي مصري حرز الله (2004) أن المركز الاجتماعي للمرأة العربية تقدم، وحصلت به تغيرات واضحة وظاهرة للعيان بالمقارنة مع النساء اليهوديات. وأصبحت النساء العربيات نشيطات في مجال التعليم الذي يوظف ذوات التعليم العالي، حتى ولو كان خارج مجال تعلمهن.

ويؤثر الوضع الاجتماعي للنساء العربيات في تحصيلهن العلمي وفي مهنتهن، فموقف الزوج بخصوص عمل المرأة خارج البيت، ودورها كأم وكربة بيت يبلور العلاقة الأساسية والرفاهية النفسية بينهما (Abu baker, 2002).

وتحاجج أبو بكر (2008) في أن نساء كثيرات تنازلن عن التقدم في المهنة، لما تزوجن وبالأخص حين أصبحن أمهات، وأصبحت العائلة الموسعة بحاجة إليهن، وربما أن المجتمع العربي غير موقفه بخصوص تشغيل النساء، ولكن ليس بشأن مساعدة الزوج في أعمال البيت، فالمرأة ملزمة أولاً، وقبل كل شيء برعاية البيت والأولاد، وفي أحيان كثيرة على حساب المهنة والتقدم في الوظيفة.

ويعد مركز النساء في القيادة التربوية للوسط اليهودي والعربي، هو المثال المهم الذي يوضح الفروقات بين المجتمعين،ففي العقد الأخير حدث في الوسط اليهودي مسار متعاقب لدمج

النساء في وظيفة الإدارة في جهاز التعليم،حيث كان70% من المديرين من نساء في المدارس الابتدائية والإعدادية في الوسط اليهودي سنة 1995، وبالمقابل هذا المسار يحدث بشكل بطيء جداً في الوسط العربي الذي تعاني فيه النساء من تدني مستوى مشاركتهن في الإدارة المدرسية، كونهن جزء من الأقلية العربية،إضافة إلى معاناتهن من التمييز(الحاج، 1996؛ بدر عراف، 1995؛ هرتسغ وبدر عراف، 2000).

وهناك من ينظر إلى مكانة المرأة على صعيدين العامودي الماضي؛ أي تطور إنجازاتها، واتساع الشوط الذي قطعته منذ قيام دولة إسرائيل وحتى اليوم. والصعيد الأفقي–الاجتماعي؛ أي تحليل واقع حياتها قياساً بمحيطها الاجتماعي، والغبن الذي تعاني منه. ووفقاً لوجهة النظر هذه، فالتغيير في الواقع الاجتماعي، وارتفاع نسبة المتعلمات لا يعكسان بالضرورة سيرورة إيجابية، فقد يشكلان تغيراً خارجياً لا غير، دون علاقة جوهرية بمكانتهن(عرار، 2007).

وتلخص أبو بكر هذا القول بأن التعليم والتخصص المهني، كما في كل مكان، يعتبران رافعة لتغيير مكان المرأة العربية في إسرائيل، ولكن كي تكون لدى غالبية النساء إمكانية التوجه إلى التعلم، وتطوير مهنة فيجب أن يقع تغيير جدي في المجتمع العربي فيما يخص المعايير الاجتماعية بخصوص أدوار الجنسين. ولقد أحدثت النساء كأفراد وكمجموعة، تغييرات في حياتهن وفي مجتمعاتهن والآن يتوجب عليهن تغيير نظرتهن، والتحول من "امرأة عاملة" إلى "امرأة صاحبة مهنة".

ويبين خطاب وإبراهيم أنه حين يدور الحديث حول المكانة المتدنية للنساء العربيات في سوق العمل لا يجب أن تؤخذ بالاعتبار فقط العوامل الاجتماعية ووظائف النساء التقليدية، كجزء من مجتمع أبوي (Khattab & Ibrahim, 2006). فبرأيهما من المهم أكثر التعاطي معهن كجزء

من أقلية قومية تعاني من تمييز قاس، وإقصاء من قبل الأكثرية اليهودية، وأقلية تمارس ضدها سياسة اقتصادية-اجتماعية تمييزية.

وعليه، تعاني النساء العربيات عموماً، والأكاديميات خصوصاً من تمييز مضاعف كجزء من أقلية مظلومة، إمكانية وصولها إلى سوق العمل محدودة، ومسيطر عليها من قبل الأكثرية اليهودية، إضافة إلى أنها جزء من مجتمع أبوي، تعطى فيه الأفضلية للرجال، والذين يميز ضدهم أيضاً على خلفية قومية (Arar and Mustafa, 2011).

وهنالك تحولات وتغيرات في مركز المرأة في المتجمع العربي في إسرائيل، هذه انعكست في مجالات عديدة، منها:

مستوى التعليم: حيث حدث ارتفاع في نسبة التعليم بين النساء العربيات، وتقلصت الفجوة بينهن وبين الرجال، ففي سنة 1970 وصل نسبة النساء العربيات في مؤسسات التعليم إلى 10% من مجموع الطلاب العرب،وفي سنة 2006 وصلت النسبة إلى 55.6% من المجتمع الكلي. وهذا أدى إلى ازدياد في عدد البنات العربيات اللواتي يتعلمن في الثانويات، والحصول على شهادة التوجيهي، وهذه النسبة تفوق عدد الذكور، وكان التطلع إلى تعلم البنات هي آلية ووسيلة لإعلاء الفرص للزواج "زواج جيد" وليست كوسيلة لتحقيق الذات (عواد، 2007).

وطرأ في السنوات الأخيرة تحول ملحوظ بنسبة الطالبات العربيات، حيث قدرت نسبتهن ب60% من نسبة الجامعيين العرب الذي يتعلمون للحصول على اللقب الأول، ولكن رغم هذا الازدياد ما زالت موازين القوى غير متساوية مع الوسط اليهودي، ولم يلاحظ أي تأثير لهذه النسبة في المجالات المختلفة (Arar & Abu-Asbe, pending pubication).

لذلك جاء الأدب النظري ليبين واقع المديرة العربية في الإدارة ويوضح انها تبذل قصارى جهدها من أجل اثبات ذاتها ومحاولة ان تقوم بدور فاعل في الخطط التنموية،الا انها ما زالت

تعاني من بعض الصعوبات البيئية نتيجة الثقافة الاجتماعية التي تجمع في معظم الدول العربية على عدم تمكين المديرة من النجاح في ممارسة دورها القيادي بالشكل المقبول ، فهنالك العديد من المديرات استطعن ان يكسرن هذه القاعدة وان ينجحن في دورهن القيادي والارتقاء بمدارسهن الى اعلى السلم.

ثانيا: الدراسات السابقة

يتم ترتيب الدراسات ذات العلاقة بالدراسة في هذا الفصل اعتماداً على السنة التي صدر بها البحث، وذلك من الأقدم إلى الأحدث، ومنها العربي والأجنبي ودراسات داخل الخط الأخضر.

هدفت دراسة خصاونه (1992) إلى تحديد أهم الصعوبات التي تحول دون ترقية المرأة الاردنية الموظفة في الجهاز الإداري العام إلى المستويات الإدارية العليا في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم. واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة استبانة قامت ببنائها، وتأكدت من صدقها وثباتها، وقد تضمن (45) فقرة موزعة على المجالات الأربعة الآتية: الصعوبات المؤسسية، والصعوبات الشخصية، والصعوبات الاجتماعية، وصعوبات التأهيل العلمي والفني والمهني.

وقد تكونت عينة الدراسة من (250) فردا موزعين على فئتي الإدارة العليا وعددهم (23) فرداً والإدارة الوسطى وعددهم (227) فرداً وبلغت نسبة العينة من المجتمع (40%) كما اشتملت الدراسة على خمسة متغيرات مستقلة هي المستوى الإداري، والجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومتغير تابع واحد هو درجة تأثير الصعوبات في ترقية المرأة.

وتمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود تأثير على ترقية المرأة إلى المستويات الإدارية كل من الصعوبات الشخصية وصعوبات التأهيل العلمي والفني والمهني، أما الصعوبات المؤسسية فقد كانت في المرتبة الأخيرة.

أما بالنسبة لتقديرات النساء، فقد أشارت المتوسطات الحسابية لإجابتهن بأن مجال الصعوبات المؤسسية تحتل المرتبة الأولى، وأن مجال الصعوبات الشخصية جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة تأثيرها في ترقية المرأة الموظفة. كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تأثير الصعوبات في ترقية المرأة الموظفة تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة.

أجرى كل من ستيفن ومكلر(Stephens & Mcclure,1997) دراسة تحت عنوان "النساء في إدارة المدارس: تحديداً في دور المديرة في مدارس ولاية كنتاكي الحكومية"، حيث أمر الكونغرس عام (1972) القانون (9) من التعديلات التربوية، التي وضعت لمنع التمييز بين الجنسين في المؤسسات التربوية التي تتلقى مساعدات اتحادية منذ تنفيذ ذلك التشريع، حيث حققت المرأة بعض المكاسب في التربية،وكان التدريس أحد أكثر المجالات شيوعاً للنساء وأكثر فئات المهن التي تحتلها النساء، حيث أصبحت المرأة تسيطر على قطاع التعليم، ومع ذلك فقد تم استبعاد المرأة عن المستويات العليا للقيادة التربوية في المؤسسات المحلية واللوائية والاتحادية.

كما بحثت هذه الدراسة أيضاً في الإجراءات الشخصية والتنظيمية التي تحصل بموجبها المرأة على خلفية تدريبية وتجربة لتأهيلها من أجل الوصول إلى مركز إداري. كما بحثت في الظروف التي تسهل صعودها سلم الترقي، بالإضافة إلى العوائق الثقافية التي تمنعها من الوصول إلى القمة من خلال انعدام دعم المرأة التي تصل إلى المراكز الإدارية في ولاية كنتاكي وقت عمليات الإصلاح المدرسي.وكانت مركزية هؤلاء المديرات بالنسبة للإصلاح جوهرية فقد

كن شديدات الاهتمام في تقديم المبادرات لانتهاج اللامركزية في المقاطعات أنهن في المقدمة من حيث توفير القيادة في مقاطعاتهن بموجب الترتيبات الجدية التي تنطلق من العلاقة بين المدرسة المشاركة في صنع القرار وأنماط النتائج الإيجابية التي تعزى إلى هذه الظاهرة. بحيث تحافظ هذه المديرات على التركيز على العلاقة بين الإصلاح والتعليم والتعلم.

وإن الدور المركزي للمديرات في إعادة هيكلية التعليم لا مثيل لها، وبالمقابل فإن دعم المرؤوسين ضروري لنجاح الجهود في هذه المقاطعات، فقد استطاعت المديرات أن يعملن على التوازن بين واجبات المرؤوسين وصياغة الأدوار والعلاقات الجديدة والمبادرة في وضع تصاميم تنظيمية جديدة على كل المستويات والمشاركة في اتخاذ القرار، وتوجيه التعليم نحو زيادة التعلم، والتنبؤ بنظرة مشتركة بمستقبل المدارس في تلك المقاطعات.

وفي دراسة معهد الإدارة العامة ومركز الأميرة بسمه لشؤون المرأة (1998)حول المرأة الأردنية في المواقع القيادية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهم المشكلات والمعيقات التي تواجه المرأة الأردنية في تولي المواقع القيادية وفي أثناء أشغالها للمواقع الإدارية العليا، وبما أن مشاركة المرأة الأردنية لا تزال بجميع المعايير اقل من الطموح، مما يستدعي الدراسة المتعمقة لمدى مشاركة المرأة الأردنية فعليا في الوظائف القيادية، وتكون مجتمع الدراسة من (118) مؤسسة أردنية بلغ عدد موظفيها والتي شملتهم العينة (188249) موظفا وموظفة، ويشكلون ما نسبته (55%) من مجموع موظفي مؤسسات القطاع العام والخاص والتطوعي في الأردن، ويمثل الإناث في العينة ما نسبته 29.7%، وقد توصلت الدراسة إلى عدد هائل وكبير من النتائج منها: تبلغ أعلى نسبة مشاركة للإناث في كافة الوظائف في القطاع التطوعي (39.3%) يليها القطاع العام (35.7%) ثم القطاع الخاص (10.0%) أما من حيث إجمالي عدد الموظفات، فقد بلغ أعلاه في القطاع العام، وبلغ عدد الإناث اللواتي يشغلن وظائف قيادية في المؤسسات

التي شملتها الدراسة عشر نساء، اثنتان منهن في القطاع العام، وخمسة نساء في القطاع الخاص،أربع منهن يدرن مؤسسات يملكنها أو تملكها عائلتهن، وثلاث نساء في القطاع الاجتماعي التطوعي، ولا توجد في المؤسسات الأردنية برامج أو سياسات أو توجهات خاصة بتعيين وتطوير وتدريب النساء العاملات وتأهيلهن لإشغال مواقع قيادية، وتخضع النساء العاملات إلى المنافسة الكاملة مع زملائهن من الذكور، وأظهرت وجهات نظر متخذي القرار ووجهات نظر النساء شاغلات الوظائف الإدارية العليا أنأهم الأسباب التي تعيق تقدم المرأة في الوظائف، هي: (تقطع فترات عمل المرأة، وعدم اهتمام كافٍ من المرأة بالتطوير المهني، والنظرة السلبية من الرؤساء الذكور إلى عمل المرأة).

وأجرت ثودوس وتيدرو(Tedrew,&Thoads,1998) دراسة بعنوان "الإداريات في المناصب العليا لكليات المجتمع: الحياة في الدائرة الداخلية للتعليم العالي"، وهدفت إلى استطلاع أنماط القيادة عند النساء. وتكونت مجموعة الدراسة من (30) امرأة يشغلن مواقع إدارية عليا في كليات المجتمع في الغرب الأوسط (الولايات المتحدة) واشتملت الدراسة ومراجعة للأدب ومقابلات متعمقة مع كل أفراد العينة. وتوصلت الدراسة إلى أنه مع نزوع كل امرأة من المبحوثات إلى تفضيل واحدة الاستراتيجيات العامة الثلاث التكيف، والتوافق والرفض، فقد توصلت كل واحدة منهن إلى إيجاد طرق ضمن العمل التقليدي لتكوين شخصية قيادية متميزة وأسلوب للاتصال. وأن معظم أفراد العينة قد وجدن أن الفروق في النوع الاجتماعي أمرُ يشكل تحديا، وأنهن لو اتبعن أسلوب قيادة الرجال، فسيتم رفضهن من قبل الزميلات. وإذا نجحن، فلن يتم قبولهن من قبل الرجال؛ لأنهن نساء.

وركزت دراسة سكيل (Schell,1998) على موضوع "المرأة في الإدارة: نصيحة للمرأة حول الإدارة التربوية". وذلك عن طريق دراسة طبيعية ظاهرية للمرأة في الإدارة التربوية،

حيث بعثت رسائل إلى (12) مديرة من أجل إجراء مقابلات حيث تم اختيار هؤلاء النساء بناء على توصيات زملاء، بالإضافة إلى نساء قرأت عنهن أو سمعت بهن من مربين آخرين. وكانت كل واحدة من المشاركات تستحق الاحترام الكبير في مقاطعتها، وكل منها كانت ناجحة في تقدمها الوظيفي.

وقد تم تطوير أسئلة المقابلة بعد مراجعة المؤلفات حول المديرات والمشكلات التي يواجهنها في المراكز الإدارية، حيث تم إجراء المقابلات المفصلة مع (12) امرأة.كما تمت مقارنة النتائج من الأبحاث التي دارت حول المديرات.من بين النساء الأثنتي عشرة اللواتي تمت مقابلتهن، كانت ثمانية منهن مساعدات إشراف، مديرتان عاملة، وواحدة مديرة متقاعدة، ومشرفة، وكانت هؤلاء النسوة ناجحات. واستطعن تحقيق أهدافهن رغم العوائق، وهن يناقشن استراتيجيات للتعامل بنجاعة مع التمييز،ويشاركن بنجاح في النظام التعليمي، مع الاهتمام باتخاذ ما يمكن اتخاذه لاجتذاب مزيد من النساء إلى الإدارة التربوية والقيام بما يمكن عمله لمساعدتهن على النجاح.

وأجرت ليزلي (Lesslie, 1998) دراسة هدفت إلى بحث العوامل التي تؤثر في تقدم النساء في الإدارة العليا في كليات المجتمع في كاليفورنيا، وتحديد ما إذا حققت النساء أي تقدم في مواقع متقدمة بعد 15 سنة سابقة، وتم اختيار(15) امرأة من الإداريات بمراكز عليا من نظام كليات المجتمع في كارولينا الشمالية، وخضعن للمقابلات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من حصول المزيد من النساء على مراكز إدارية عليا، فإن معظم مكتسباتهن استمرت في الحصول على مراكز إدارية دنيا. حيث كان منصب الرئيس ونائب الرئيس هي المراكز الأقل أشغالا من قبل الإناث، إضافة لذلك فقد كشفت البيانات الديمغرافية للسنوات العشر الأخيرة أن النساء لم تحقق عدالة في الرواتب والأجور مقارنة بالرجال في نفس المراكز.

وفي دراسة أجرتها بيرمان (Berman, 1999) هدفت إلى التعرف إلى معوقات الصعود لأعلى سلم الوظيفة، والوصول إلى مراكز قيادية عليا، تلك التي تواجه الإداريات الإناث في المدارس الأمريكية والعالمية وراء البحار، وكيف تصورت هؤلاء النسوة بعض المعيقات المختارة. وتكونت عينة الدراسة من (67) امرأة من المديرات والإداريات،أو المديرات المناطق التعليمية في المناصب الإدارية في المدارس العالمية في أمريكا اللاتينية، أفريقيا، أسيا، والشرق الأوسط وأوروبا، واللاتي كن يداومن في الاجتماع السنوي لعام (1997) لجمعية تطوير وتقدم القيادات النسوية في ولاية جورجيا (أمريكا). وقام أفراد العينة بتحديد التطور المهني والحاجات التدريبية لمساعدتهن على تجاوز معيقات، مثل: غياب شبكة الاتصالات،أو الخوف من ظهور بشكل لا أنثوي في المواجهة الحازمة للصراعات. واتفق أفراد العينة حول أهمية وجود الإناث مع التأكيد على أهمية مفهوم الذات القوي في مقاومة الرفض والإحباط والكبت. وتصورات المبحوثات بأن النساء لا يجلبن المشاكل إلى مكان العمل، ولم يظهر أي أثر دال للموقع الجغرافي على تصورات المبحوثات لمعيقات التقدم في المناصب الإدارية، إلا أن المبحوثات العاملات في آسيا قد وافقن على فكرة أن المعيق الأكبر أمام النساء هو التمييز ضد الدور مقارنة بالمبحوثات من باقي أجزاء العالم.

أما شقم (1999) فقد أجرت في الأردن دراسة بعنوان "أسباب قلة الإناث اللاتي يصلن إلى المراكز القيادية في المؤسسات الحكومية في العقبة. فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مشاركة الإناث في سوق العمل لا تزال أقل من المتوقع، كما بينت الدراسة عدم وجود ارتباط بين الحصول على المؤهل العلمي بالمركز الإداري الأعلى. كما بينت الدراسة أن هناك معيقات اجتماعية وعائلية تؤثر في تقدمهن الوظيفي، ومن أهم هذه المعيقات: العادات والتقاليد،ونظرة المجتمع، وكذلك العلاقات الأسرية، وعدم تفهم الزوج لدور الزوجة

كامرأة عاملة، كما أن هناك مفاهيم مجتمعية تعتقد أن المرأة غير قادرة على القيادة. وأن هناك صعوبات في تقبل مجتمع المراجعين للتعامل مع الموظفات، وعدم تقبل الموظفين مديرة، أو رئيسة عليهم.

كما أجرى برونر (Brunner, 2000) دراسة بعنوان "تجربة مديرات التربية في اللامساواة" التي أجريت في الولايات المتحدة الأميركية، نظراً لأن المرأة تشكل ما نسبته 13% فقط من هذا الموقع القيادي للعام 1999-2000، وتألفت عينة الدراسة من 12 مديرة، تم اختيارهن عشوائياً من الشمال الشرقي والوسط الغربي وجنوبي شرق الولايات المتحدة الأميركية، كما أجرى مقابلة مع موظفين اثنين اختارهما الباحث عشوائياً، يعملان في المديرية التي تعمل بها المديرة، وبالتالي أصبح عدد أفراد مجتمع الدراسة 36 فرداً. وقد استغرقت المقابلات ما بين ساعة إلى ساعتين وتم تركيز الأسئلة على مفاهيم مختلفة لدى مديرات التربية، وعلى الاستراتيجيات المستخدمة لديهن في الإدارة، وكذلك التعرف إلى المعيقات التي يواجهنها. وقد بينت النتائج أن هناك تميزاً ضد المرأة نتيجة لثقافة المجتمع، حيث يعتقد الرجال أن الرجل لديه قدرة أكبر على السيطرة وضبط الأمور. كما أن المجتمع يفضل التعاون مع الرجل، مما أدعتاإحدى المديرات لانتداب رجل يتعامل مع رئيس البلدية بدلاً منها؛ لأن البلدية تسهل الأمور حين يتعامل معها رجل بدل امرأة. ولكنها لم توضح ذلك للبلدية أو الموظف بل احتفظت بذلك لنفسها. ومن أهم الأمور التي تناولتها الدراسة أيضاً التعرف إلى ما تعنيه المفاهيم التالية للمبحوثات وكيفية استخدامها كإستراتيجية في القيادة: القوة، والهدوء والنمط والمسؤولية والناس، فالقوة تكون بالمشاركة مع الآخرين والهدوء أو الصمت هدفه الإصغاء، وهي أفضل طريقة للاتصال الصحيح والنمط القيادي المستخدم هو اللطف بدلاً من التسلط والهجوم وتحمل المسؤولية بغض

النظر عن المصاعب. أما بالنسبة للناس؛ أي الموظفين، فيجب التأكد من الإصغاء للجميع وإعطائهم فرصاً متساوية.

أما دراسة أونونيو (Ononiwn, 2001) التي أجريت في الولايات المتحدة الأميركية بعنوان "التحديات التي تواجه المرأة للوصول إلى مواقع إدارية عليا: دراسة حالة". فقد هدفت إلى تحديد العوامل والتحديات التي تؤثر في وصول المرأة إلى المراكز الإدارية العليا في جامعة متشغن، وإلى تقصي التقدم الذي حققته المرأة للوصول إلى الموقع الإداري المتقدم منذ بداية الثمانينات. كما هدفت إلى التعرف إلى ما إذا كانت العوامل المعززة والتحديات التي تواجهها المرأة تختلف عما توصل إليه الباحثون المهتمون بقضايا عدم وصول المرأة إلى المواقع الإدارية في التربية. وكذلك هدفت إلى التعرف إلى أثر العوامل الديموغرافية والمؤهل العلمي، والأدوار النمطية حسب الجنس والمواقع الإدارية السابقة، والخبرات التعليمية المهنية وخبرات تعليمية أخرى، واستخدام الشبكات المهنية، وسلوكيات وأفعال سلبية كونها امرأة في وصول المرأة إلى مواقع إدارية عليا. كما هدفت هذه الدراسة إلى الحصول على تلك المعلومات، لتكون مصدراً للنساء الطموحات للوصول إلى المواقع الإدارية العليا في التربية. كما أن النساء الإداريات يدركن أن وصولهن مكسب كبير، ويعتقدن أيضاً أنه يجب إيجاد نسبة متوازنة بين الرجل والمرأة، كما أنه يجب التخلص من الأنماط الجنسية الاجتماعية والتي لها دور كبير في الحد من وصول المرأة إلى المواقع القيادية.

لقد قامت كل منبركول وأكوبيرخ (2001) بإجراء دراسة حول المرشحين للإدارة في الوسط العربي الذين شاركوا في دورة استكمال للمديرين حيث تم سرد القصص(narrative) عن طريق الانتقال من التدريس إلى الإدارة في الوسط العربي، وتمركز حول الصيرورة الذاتية للأشخاص بالمقارنة بين الرجال والنساء،حيث استخدمت الباحثة أسلوب الوصف السردي من

عينة مكونة من 19 شخصاً مرشحاً للإدارة من النساء والرجال الذين شاركوا في مساق استكمال للمديرين، حيث ظهر عند النساء ظواهر بارزة، مثل: دعم الرجل للمرأة داخل العائلة، والقدرة على التأقلم وإنشاء علاقات اجتماعية، وبالرغم من الدعم الذي تلقينه من الأب والزوج لم تأخذ النساء شرعية اجتماعية في تصرفات، حيث أن المجتمع العربي أثقل على النساء اللواتي يمتلكن القدرة الملائمة لفوزها في المدارس الابتدائية بالوقت الذي تدفع الرجال الذين لم يملكوا الخبرة لإدارة المدارس الثانوية.

أما دراسة عودة (2002) عن معيقات وصول المرأة للمناصب الإدارية العليا في المؤسسات الفلسطينية العامة، فقد هدفت إلى تحديد درجة معيقات وصول المرأة إلى المنصب الإدارية العليا في المؤسسات الفلسطينية العامة من وجهة نظر العاملين بها، مع تحديد دور كل من المؤسس، والجنس، والحالة الاجتماعية وعدد الأدوار، والمؤهل العلمي، ومكان الإقامة والعمر في معوقات وصول المرأة إلى المناصب الإدارية العليا في المؤسسات الفلسطينية العامة من وجهة نظر العاملين فيها، حيث تحددت مشكلة الدراسة من جانب الباحثة بمحاولة تقصي معيقات وصول المرأة الفلسطينية إلى المناصب الإدارية العليا في المؤسسات العامة من وجهة نظر العاملين فيها تمهيداً لاقتراح التوصيات المفيدة للتخلص من هذه المعيقات أو التخفيف من حدتها على الأقل. وطبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية، حيث تم توزيع (450)نسخة من الاستبانة على المؤسسات الفلسطينية العامة، شملت المديرين العاملين في الوزارات الحكومية ورؤساء المنظمات الأهلية، والأحزاب والتنظيمات السياسية (غير الحكومية) بواقع (56%) من مجتمع الدراسة.حيث شملت الاستبانة (66) فقرة موزعة على أربعة مجالات : المعيقات السياسية،والإدارية، والاجتماعية، والنفسية.

وطبقت الباحثة اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، بالإضافة إلى تحليل التباين الأحادي والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في معيقات وصول المرأة للمناصب الإدارية العليا في المؤسسات الفلسطينية العامة تعزى إلى متغير الجنس، والحالة الاجتماعية، وعدد الأولاد، ومكان الإقامة، والعمر.

وتأتي دراسة الرشيد وأبو دوله (2002)التي أجريت في الأردن بعنوان "العوامل المؤثرة في اتجاهات المرأة نحو معيقات تقدمها وظيفياً واستراتيجيات تمكينها في منظمات الأعمال الأردنية". وكانت عينة الدراسة (511) موظفة يمثلن ما يزيد عن 11% من العدد الكلي للنساء اللولتي يعملن في 43 منظمة أعمال أردنية تم وسحها بالدراسة، فقد بينت أن التعليم يلعب دوراً أساسياً في خلق طموحات لدى المرأة في العمل، وتطلعها إلى تبوئ المناصب الإدارية الأعلى،وبالتالي فهي ترى السياسات الإدارية، غير المحققة لتكافؤ الفرص بينها وبين الرجل، أو المرأة الموظفة ذات المؤهل العلمي الأقل، في توزيع المناصب الإدارية، وبينت أن المديرين بمستوياتهم كافةً غالباً ما ينحدرون من الطبقة الاجتماعية الوسطى، وذلك لأن الطبقة الوسطى تنحو أكثر من غيرها إلى الإنجاز في العمل، وأن الموظفات اللواتي يحمل آباؤهن شهادة الدبلوم والدرجة الجامعية الأولى يكن مهتمات أكثر من غيرهن بالتقدم الوظيفي، كما أظهرت أن سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية والخبرة في منظمة الأعمال الحالية والخبرة الكلية والتدريب الخارجي تعتبر معيقات في وصول المرأة لمراكز قيادية.

كما أجرت نصار (2002) دراسة بعنوان "دور المرأة في الإدارة بمنطقة الخليج العربي" بينت فيها عدداً من العوامل التي تساعد المرأة للوصول إلى الوظائف الإدارية العليا، منها زيادة فرص التعليم والتدريب المتاحة أمامها، مع أن التقاليد الاجتماعية وطرق التربية تؤثر في اختيار

الفتاة لمجالات اهتماماتها الدراسية، كما أن وجود حركة اجتماعية قوية تدعم وضع المرأة في المجتمع متمثل في جمعيات أهلية أو حركات نسائية، تعمل على ضرورة تغيير وتطوير بعض القيم الاجتماعية والتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص بين الجنسين، إضافة إلى القدرات الذاتية والمهارية التي تمتلكها المرأة، أما أهم المعيقات التي تواجه المرأة في المناصب الإدارية العليا، فهي صراع الأدوار بين متطلبات الأسرة واحتياجات الوظيفة، كذلك النظرة السلبية للمرأة، حيث غالباً ما يرفض المرؤوسين الذكور سيطرة المرأة عليهم، وهناك تفضيل موروث في معظم المجتمعات للرجل في القيادة، ولعدم وجود الرغبة عند المرأة دور في عدم التحاقها بالمناصب الإدارية العليا.

ومن التحديات التي تواجه المرأة العربية بصفة عامة في تولي المناصب القيادية، انتشار الأمية بين النساء في البلدان العربية، وبعض التقاليد التي تصور المرأة على أنها أم وربة منزل فقط، واختلاف عملية التنشئة الاجتماعية للذكور عن الإناث، وبعض المفاهيم الدينية السائدة، وعدم وجود تسهيلات تقدمها جهات العمل والمجتمع بشكل عام لرعاية الأسرة وانخفاض نسبة مساهمة الإناث مقارنة بالذكور في قوة العمل. ويعد الإعلام العربي من أهم التحديات التي تواجه المرأة لاعتلائها مناصب إدارية عليا، حيث يصور المرأة على أنها عاطفية شديدة الحساسية.

وأجرى أوبلاتكا (Oplatka, 2002) دراسة بعنوان وصول النساء إلى منصب مدير المدرسة والتجديد في الحياة المهنية التدريسية. وهدفت الدراسة للكشف عن خبرات عدد من مديرات المدارس إلى منصب مديرة مدرسة في الوسط العربي في إسرائيل، وتكونت عينة الدراسة من 20 مديرة مدرسة تم اختيارهم بطريقة المعاينة القصدية للمشاركة في الدراسة الحالية،واستخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على قصص حياة المديرات المشاركات في الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن خبرة المديرة الجديدة تتأثر بشكل كبير بخبراتها التدريسية

السابقة، مثل: تغير وجهة نظر المديرة إلى العملية التعليمية بشكل عام، وأن هناك علاقة ارتباطية بين فاعلية مديرة المدرسة القيادية، وبين مفهوم الذات لديها.

أما الدراسة النوعية التي أجراها كل من دورن وروكي وبابلويز (Doren, Rouke & Papalewis 2003) بولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة بعنوان "المرأة والإدارة التربوية: دراسة حالة لتسع نساء". وذلك باستخدام أداتين: الملاحظة والمقابلة، فتم إجراء مقابلات مع تسع نساء قياديات في التربية؛ لتعرف آرائهن بشأن أهم أنواع القيادة، وإدراكهن للفروق بين الأنماط القيادية بين الذكور والإناث لديهن: الصبر، والتفكير الإيجابي، والحماس، والإصغاء، والتنظيم، والشمولية الاهتمام بكل ما حولهن، ويتحملن المسؤولية، ولديهن القدرة على احتواء من حولهن.وبالنسبة للمقارنة بين المرأة والرجل في الأنماط القيادية تبين أن المرأة تستخدم الأسلوب التعاوني أكثر من الرجل، في اتخاذ القرار، فينتج عنه المشاركة في السلطة، كما تعتبر المرأة ديمقراطية أكثر من الرجال، ويشعر العاملون بالرضا الوظيفي أكثر من العاملين مع الرجل. والرجل يوجه للمهمة بالتفصيل، وهو سلطوي، بينما تعتبر المرأة مثالية، ومشاركة وتتحمل المسؤولية وتقبل المهمات الصعبة.

أما دراسة الحسين (2004) عن السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية والمعيقات التي تواجهها والتي تهدف إلى التعرف إلى السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم والمعيقات التي تواجهها، وقد تكون عينة الدراسة من (55) فرداً (27 امرأة قيادية، و7 رؤساء، و21 مرؤوسين) تم اختيارهم بالمعاينة الهادفة، وقد استخدمت الباحثة لجمع المعلومات أساليب المقابلة والملاحظة والوثائق الرسمية. ما تم تحليل البيانات حسب الفقرات والمفاهيم الواردة في الأسئلة، واستخدمت الباحثة

النسب المئوية التكرارات والأوساط الحسابية لوصف البيانات وترتيبها، كما تم إجراء مقارنـــات بين إجابات الفئات الثلاث. وقد خرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- تواجه المرأة القيادية في وزارة التعليم الأردنية بعض المعيقات للوصول إلـــى المراكـــز القيادية، أهمها: الصورة النمطية السلبية للمرأة في ذهن الرجـــل والمـــرأة. ومحدوديـــة طموحها، وعدم ثقتها بنفسها وبقدراتها، وعدم استمراريتها بالعمل، وتحيـــز المحـــسوبية والعشائرية ضدها.

- تتميز المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم بسمات عديدة أهمها شخصيتها المتزنـــة، وقدرتها على تحمل المسؤولية، دافعيتها للعمل عالية، حب الإطلاع على ما هـــو جديـــد، دقيقة في إعطاء المعلومات، عادلة، وملتزمة تتميز أيضاً بمصداقية عالية، ولكنها تفتقـــر للمرونة، للباقة، وغير صبورة ولا تهتم إلا بالعمل، فوقية في التعامل مع الآخرين وثقتها بنفسها متوسطة.

وتمتلك المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية مهارات إدارية عديدة، فهي تدير الاجتماعات بكفاءة، وتعمل بزوح الفريق، وتتفاعل وتتعاون مع الجميع وتتميز بالإبداع، وتنسق الجهود بالمؤسسة إلا أنها تفتقر للمبادأة والتنبؤ، ولا تستطيع تحقيق التوازن بين العمل والعاملين، وتفتقر للقدرة على اتخاذ القرار.

أما دراسة هيرتس وشبيرا (Hertz & Shaper, 2005) حول روايات عن حيـــاة المـــرأة الإسلامية في القيادة،وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى روايات حيـــاة نـــساء مـــسلمات يـــشغلن مناصب قيادية في المدارس العربية في إسرائيل. وقد تكونت عينة الدراســـة مـــن (6) نـــساء مسلمات يعملن في جهاز التعليم في الإدارة أو التدريس، حيث إن هؤلاء المديرات معروفات في

محيطهن بأنهن شخصيات تربوية فعالة. أما الأدوات التي استخدمها الباحثان، فقاما بإجراء مقابلات معمقة مع المشاركات والطريقة الأثنوغرافية، وقد توصلا إلى عدد من النتائج، من أهمها:

أن المرأة تخلت عن القهر الاجتماعي والوطني المفروض عليها، وسعت إلى إحراز التقدم في مجال التعليم، والحياة المهنية والتوسع فيها في الحدود المقبولة، دون خلق نزاعات أو صراعات مع الرجال، وقد توصلت المرأة إلى هذا النجاح من خلال دعم الأسرة لها من الزوج والأب وجميع العائلة.

وأجرت **أدي راكاح** (Addi-Raccah,2005)، دراسة بعنوان "الجنس، والعرق، والإدارة المدرسية في إسرائيل: المقارنة بين ثقافتين تنظيميتين" هدفت الدراسة للكشف عن وضع المرأة ووضع الأقليات داخل إسرائيل في المناصب القيادية المدرسية. وتفترض الدراسة بشكل رئيسي أن الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس مرتبطة بإقصاء النساء والأقليات من الإدارة المدرسية العليا". وتكونت عينة الدراسة من (25.969) معلم ومعلمة، تم تحليل بياناتهم من خلال الدراسة المسحية التي أجراها مركز الإحصاءات العامة في إسرائيل. واستخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين مديري المدارس العرب واليهود تعزى إلى الجنس حيث إن النساء مديرات المدارس في الوسط العربي يشكلن نسبة أقل مقارنة مع النساء من الوسط اليهودي في إسرائيل. وأشارت النتائج إلى نسبة المديرات في كل من مدارس الوسط العربي والوسط اليهودي كانت أقل في المدارس الدينية.

أجرى الزهيري دراسة (2006) عن "معيقات الدور القيادي لمديرات الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها ".هدفت الدراسة الكشف عن معيقات الدور القيادي لدى مديرات المدارس الثانوية البنات،وتقديم المقترحات التي تسهم في التغلب على معيقات الدور القيادي لديهن، وكيفية تفعيل دورهن القيادي،واستخدم الباحث المنهج الوصفي واعد استبانه حول بعض معيقات الدور

القيادي للمديرات، وطبقه على عينة ومكونة من (583) من القيادات المدرسيه، والتي هي عبارة عن مجتمع الدراسة، وتوصل الباحث الى ان : المعيقات الاجتماعية جاءت في المرتبة الاولـــى بالنسبة لبقية المعيقات، المعيقات التنظيمية جاءت في المرتبة الثانية . اما في المرتبـــة الثالثـــة فكانت المعيقات الشخصية.

وقام أوبلاتكا بدراسة (Oplatka, 2006)حول المرأة في الإدارة التربويـــة فـــي البلـــدان النامية، تهدف لتعيين مرحلة استكشاف القيادة الأنثوية في النظام التربوي في البلدان النامية من خلال استعراض وتحليل أبحاث عن المرأة في الإدارة التربوية، واقتراح اتجاهـــات مـــستقبلية لمزيد من الأبحاث عن هذا الموضوع في البلدان غير الغربية.

والأسلوب الذي استخدمه الباحث استند إلى اســتعراض منهجـــي لِ(13) ورقـــة باللغـــة الإنجليزية التي تم نشرها في مجلات الإدارة التربوية،ودراسات عن الجنس في التربية، والتربية المقارنة.

أما النتائج التي توصل إليها الباحث،فهي: وجود حواجز وقيود خاصة تتعلق بترقية المرأة وظيفيا في النظام التربوي في البلدان النامية مثل الالتزام العائلي القوي،والمـــستويات المتدنيـــة لتعليم الفتاة،ووجود غالبية الذكور في المواقع التعليمية،وخبرات وظيفية فريدة، مثل الدور المهم للأب، وتبني نمط القيادة ثنائي الجنس من قبل بعض الإداريات (المديرات الإنـــاث) فـــي هـــذه البلدان.

أما دراسة شبيرا (2006) عن المعيقات والتعزيزات الموجودة فـــي الوســـط التربـــوي والجماهيري عند النساء الدرزيات في جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل، والتي هـــدفت إلى التعرف إلى موقف واتجاه النساء العاملات في المجال التربوي والتحدث عن التغييرات التي طرأت على المدارس في الوسط العربي.

وتكونت عينه الدراسة من (464) معلماً ومعلمة في البحث الكمي، و(23) معلماً في البحث النوعي، حيث قامت الباحثة باستخدام استبانة مكونة من قسمين: القسم الأول يحتوي على المعلومات الشخصية (العمر، ومكان السكن، والمؤهل العلمي،والخبرة، والدين)، والقسم الثاني مكون من (48) سؤال مقسمة في ست فقرات حسب سلم ليكرت، وكذلك استخدمت المقابلات المعمقة في البحث النوعي، بحيث كانت مقسمة إلى ثلاثة أقسام.أما نتائج الدراسة،فكانت: هنالك اختلاف بين تأثير العامل الواحد والعاملين، ووجدت فروقات بين الرجال والنساء في خمسة مقاييس من أصل ستة، بإحساس الكفاءة الذاتية، ووجد أن درجة الإحساس عند النساء أقل من الرجال، أما في التغيير، فيوجد فرق واضح في الفعاليات الجماهيرية، فكان الرجال أكثر من النساء، وكانت وجهة نظر النساء حول الثقافة أقل من وجهة نظر الرجال، أما حول مكانة المرأة فلها وجهة نظر ليبرالية أكثر من الرجال، وأيدت النساء أكثر من الرجال بترقية النساء في جهاز التربية،أما في مجال الجنس، فكانت الفروقات عالية جدا في الدعم والتعزيز.

أما نتائج البحث النوعية بالنسبة للمقابلات، فعالجت المعلومات الرئيسية في البحث النوعي بعض القضايا في جهاز التربية والتعليم العربي، وتبين تفرقة عنصرية واضحة في توزيع الموارد البشرية مقارنة مع الوسط اليهودي.

وفي دراسة البشاشة(2006) والتي كان عنوانها "درجة ممارسة المرأة القيادية بوزارة التربية والتعليم الأردنية للمهارات الإبداعية في عملها"، حيث هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المرأة القيادية بوزارة التربية والتعليم الأردنية للمهارات الإبداعية في عملها من وجهة نظرها، ومن وجهة نظر رؤسائها المباشرين ومرؤوسيها، وكذلك التعرف إلى أثر بعض المتغيرات المستقلة(الخبرة، الحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي) على درجة ممارسة المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية للمهارات الإبداعية في عملها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع

النساء القياديات العاملات في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي 2004-2005م، واللاتي يشغلن منصب (مدير إدارة، ومدير التربية، ومدير مختص، ورئيس قسم)، والبالغ عددهن (72) امرأة قيادية، ومن رؤسائهن المباشرين ومرؤوسيهن المباشرين، أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (56) امرأة قيادية و(56) رئيسا و(111) مرؤوسا. وقد أظهرت النتائج أن المرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم الأردنية تمارس المهارات الإبداعية في عملها بدرجة متوسطة، مع وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح ذوات الخبرة الطويلة، في حين لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيري الحالة الاجتماعية والمؤهل العلمي، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين استجابات كل من المرأة القيادية والرؤساء والمرؤوسين لممارسة المهارات الإبداعية.

أما دراسة طيفور (2006) عن "تصورات القادة التربويين لتنمية الأدوار القيادية للمرأة الأردنية في وزارة التربية والتعليم"، حيث هدفت الدراسة إلى وضع تصور لتنمية الأدوار القيادية للمرأة في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القادة التربويين في المؤسسات التعليمية.حيث استخدمت الباحثة أداتي الدراسة (استبانة والمقابلة). الأداة الأولى (الاستبانة) محور تدريب المرأة وزيادة مهاراتها القيادية، ومحور دمج النوع الاجتماعي وتطويره؛ ليصبح ثقافة مؤسسيه داعمة،ومحور الدراسات والبحوث الأزمة والموجه لدعم عملية تمكين المرأة كما تضمنت المقابلة هذه المحاور، ولكن بطريقة تحويلها إلى أسئلة ذات نهاية مفتوحة، وقد بلغت العينة (129) قائدا إداريا وتربويا، ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع وتحليل البيانات التي حصلت عليها الباحثة من الاستبانة والمقابلة، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: حصل محور تدريب المرأة وزيادة مهاراتها القيادية على درجتي أهمية، هما: الدرجة العالية جدا، والدرجة العالية.أما محور النوع الاجتماعي وتطويره، فقد أظهرت الدراسة أن هذا المحور قد احتل مرتبة عالية ضمن

تصورات القادة التربويين لهذا المحور.أما محور الدراسات والبحوث اللازمة والموجهة لدعم عملية تمكين المرأة من قيادة المؤسسات التربوية، فقد أظهرت النتائج درجة الأهمية العالية التي عكسها إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور.

أما دراسة جهشان ونوى (2007) عن القوة من الداخل – نساء عربيات كمديرات في البلاد داخل الخط الأخضر، والتي هدفت للكشف عن تجربة النساء العربيات كمديرات داخل الخط الأخضر والطرق التي أوصلت هؤلاء النساء إلى مناصب إدارية عليا، والمعيقات التي تعرضت لها وكيفية التغلب عليها.

وتكونت عينة الدراسة من (14) مديرة عربية معظمهم يسكنو في المدن المختلطة في البلاد داخل الخط الأخضر، أما إجراءات وأدوات البحث، فقد استخدم الباحث المقابلات شبه المعمقة بحيث تم تحليل المقابلات بالأسلوب الظواهراتي، وكشفت النتائج على الرغم من معرفة النساء لحجم الاضطهاد الذي تقاومه من جهات عدة تمحور النساء في الجانب الإيجابي من حياتهن وإنجازاتهن، وبالرضا من عملهن ويؤكدون على دافعيتهن والأهمية المركزية والجوهرية للعائلة،وللزوج في حياة النساء المديرات المتمثل في تشجيعهم ودعمهم في الحصول على الثقافة، والنجاح حسب رأيهن. وهنالك قدرات عدة للنساء تساعدهن على أن يكونوا مديرات ناجحات أكثر مقارنة مع الرجال.

هدفت دراسة بلبيسي (2007) إلى التعرف على درجة ممارسه المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات الضفة الغربية، من وجهة نظر المعلمين فيها والمديرين أنفسهم. وقد أجريت الدراسة على عينه قوامها (107) مديراً ومديرة بما نسبته (20%) تقريباً و(635) معلماً ومعلمة بما نسبته (8%) تقريباً من مجتمع الدراسة .

حيث عدة الباحثة استبانة بصيغتين مختلفتين، الأولى موجهه للمديرين والمديرات، والثانية للمعلمين وللمعلمات اشتملت الاستبانه على (62) فقرة.حيث توصلت الدراسة الى عـدة نتـائج اهمها: ان درجة ممارس المهام القيادية لده مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكوميـة فـي محافظات الضفة الغربية كانت كبيرة، حيـث وصـلت النـسبة المئويـة للاسـتجابة للدرجـة الكلية(78.2%). ان ترتيب مجلات درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكوميه في محافظات الضفة الغربية جاء في النحو التالي:

المرتبة الأولى: المجال الإداري،الثانية: مجال العلاقات مع المجتمع المحلي. الثالثـة: الطلبـة. الرابعة: المجال الفني. الخامسة :مجال المعلمين. السادسة: مجال العلاقات الانسانيه، وجميـع المجالات كانت درجة الممارسة كبيرة.

وهدفت دراسة قويدر وأوبلاتكا (Queder & Oplatka, 2008Abu-Rabia-) إلى التعـرف إلى طبيعة حياة ست مشرفات في المجتمع البدوي داخل الخط الأخضر وصلن إلى مراكز قيادية في النظام التربوي البدوي، واستكشاف الصعوبات والمعيقات التي تواجهن فـي ظـل الـسلطة الأبوية للأقليات. وقد جمع الباحثان البيانات عن طريق المقابلات التي أجراها صلة بين القـوة والأنوثة في المناصب القيادية في القبائل المتعددة الثقافات، وتختلف كثيـراً عـن المجتمعـات العربية، وبالرغم من صعوبة العادات والتقاليد في المجتمع البدوي، إلا أن المـشرفات يعتقـدن بأنهن يكتسبن القوة في القيادة من خلال الأنوثة، وتعتبر هذه الدراسة هي الأولى التـي تبحـث موضوع الأنوثة والنوع الاجتماعي في المجتمع البدوي داخل الخط الأخضر.

وأجرى جيس، سـلايت، بـراون، ديلجـدو(Giese, Slate, Brown & Delgado, 2009)، دراسة بعنوان "مديرات المدارس الثانوية العليا: الممارسات القيادية والخـصائص الشخـصية. وتكونت عينة الدراسة من (56) مديرة مدرسة ثانوية عليا تم اختيارهن مـن مجموعـة مـن

المدارس في ولاية تكساس الأمريكية. واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن ممارسات القيادة لدى مديرات المدارس تركز على دعم المعلمين والمعلمات، وتطوير المهارات الشخصية والمهنية للمعلمين والمعلمات وإدارة النزاعات التنظيمية، وهي حسب رأيهن أهم عناصر لنجاح مدير المدرسة. وأشارت النتائج إلى أن مديرات المدارس المشاركات يعملن على إشراك المعلمين والمعلمات في عمليات إتخاذ القرار، وخاصة حين يتم اتخاذ القرارات الحرجة. وأشارت النتائج إن تحفيز وإلهام المعلمين والمعلمات لتقديم المكافآت المادية كان أقل أهمية بالنسبة للمديرات. فيما يتعلق بخصائص الشخصية لمديرة المدرسة، فقد كانت مهارات الاتصال النزاهة والأمانة والموثوقية ومهارات الإصغاء الفاعل من أهم العوامل التي تعمل على نجاح مديرة المدرسة.

وأجرت جونز، أوفندو، وهيغ (Jones ,Ovando & High,2009) دراسة بعنوان "تصورات مديرات المدارس المتوسطة وتطبيقاتها في برامج إعداد القيادة المدرسية. هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة الخبرات القيادية عند مديرات المدارس في المرحلة المتوسطة. واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة حيث تم ملاحظة ثلاث مديرات من مديرات المرحلة المتوسطة في ولاية تكساس الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن جميع المديرات المشاركات يرين أن الإدارة المدرسية عملية قائمة على التحدي والتضحية للحياة الشخصية، وأن المديرات لا يعترفن بأثر الجنس على أدائهن في المراكز القيادية، وأن النمذجة الاجتماعية السائدة تؤثر في تصورات الآخرين نحو مديرات المدارس وأن معظم الممارسات القيادية التي تطبقها مديرات المدرسة تبنى على التعاون مع الزملاء والزميلات. وأشارت النتائج إلى أن القيادة التدريسية والقيادة القائمة على خدمة الآخرين هي القيادة السائدة لدى مديرات المدرسة المتوسطة.

اما دراسة السبيعي (2009) حول ممارسة الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أزمة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير ودرجة إمكانية ممارستها، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، والكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة فيما يتعلق بأهمية الأدوار القيادية، وإمكانية ممارستها، والمعوقات التي تحول دون ممارستها وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: (نوع الإدارة، المؤهل العلمي، الخبرة في مجال الإدارة، الأدوات التدريبية) حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري التربية والتعليم ومساعديهم في إدارات التربية والتعليم للبنين بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (100) فرد واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج Spss الإحصائي وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

إن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جداً من وجهة نظر أفراد الدراسة، إن بعد تحفيز العاملين بالإدارة قد احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية بمتوسط حسابي قدره (4.55). إن إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغ المتوسط العام لمحور إمكانية الممارسة (3.88).

احتل بعد تحفيز العاملين بالإدارة المرتبة الأولى من حيث إمكانية الممارسة بمتوسط حسابي قدره (4.08). وكذلك توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات الإدارة.

موجودة بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط العام (3.4). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي في تقدير أفراد مجتمع الدراسة للدرجة الكلية لإمكانية ممارسة الأدوار القيادية باختلاف متغير المؤهل العلمي، نوع الإدارة الوظيفية الخبرة.

أما دراسة شبيرا، عرار وعزايزة (Shapira, Arar & Azaize, 2010) عن اختبار الجوانب المهنية والاجتماعية والعائلية لحياة النساء العربيات في الأدوارالإدارية في المدارس، والحياة العامة، والتي هدفت إلى اختبار الجوانب المهنية والاجتماعية والعائلية للنساء العربيات وقد تكونت العينة من سبع مديرات تتراوح أعمارهن بين (39-55) سنة،أربعة منهن متزوجات، وواحدة أرملة يعشن في المجتمعات العربية في المنطقة الشمالية من إسرائيل، ثلاث في المنطقة الوسطى. وتم اختيار العينة بطريقة الكرة الثلجية،وجميعهن يتحدثن العبرية بطلاقة. وتم إجراء المقابلات المعمقة مع سبع مديرات مدارس من خلفيات اقتصادية اجتماعية مختلفة، اللاتي تسلقن بنجاح السلم المهني إلى مراكز عليا في النظام التعليم العربي داخل الخط الأخضر،وأجريت المقابلات لإنتاج وصف دقيق لحياة المديرات،وعلاقاتهن مع الكادر التعليمي من الإناث والذكور وقادة المجتمع المحلي، مع المجتمع بحد ذاته، وبين أسرهم.وقد عالج تحليل البيانات ثلاثة مجالات: خلفية السيرة الذاتية،والجوانب السياسية والاجتماعية لترشيح النساء للإدارة، والقبول الاجتماعي والمهني للمرأة كمديرة، حيث أشارت النتائج أن المديرات ساهمن بفاعلية في تطور المدارس العربية، كنساء في أدوار عليا،وواجهت الغالبية منهن مقاومة،وتغيير المعايير المجتمعية والاستعداد لقبول القيادة النسائية، وقد تحول العديد من النساء الأخريات لشغل أدوار عامة وللمساهمة في تقدم مجتمعهن.

وأجرى كل من شبيرا، عرار وعزايزة (Shapira, Arar & Azaiza, 2010) دراسة عن سلطة وقيادة المديرات العربيات في إسرائيل، هدف هذه الدراسة سرد قصص أربع نساء نجحن

في تزويد المسارات لمراتب عليا كمديرات في المدارس العربية في إسرائيل، ولوصف السياقات الشخصية والمهنية والاجتماعية والسياسية لإدارتهن. وقد تكونت عينة الدراسة من أربع نساء جميعهن مسلمات يعملن كمديرات في نظام المدرسة الأساسية العربية ومقيمات في المستوطنات العربية في إسرائيل. أما التصميم والمنهجية فهذا جزء من الجهود والبحثية الأكبر التي بحثت قضية المديرات العربيات. واستخدم الباحث مقابلات مفتوحة مع أربع مديرات، عن طريق المنهج السردي لدراسة التطور الوظيفي والنمط الإداري، وذلك بناءاً على توصيات من الزملاء أو بالاعتماد على المعرفة السابقة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها:

- أشارت القصص أن هذه النساء عملت كنماذج تقدمية للمجتمع العربي الذي لم يدرك القادة النساء بعد كمعيار اجتماعي.
- مصدر أو سلطة هذه النساء يمكن إيجاده في خلفيتهن الشخصية.
- ابتكرت هذه النساء نمطاً جديداً للقيادة في المدارس العربية.
- من الملامح البارزة لقصص المديرات الأهمية الدالة التي عزوها لعلاقاتهن بالمعلمين، والطلاب،والآباء.

هدفت دراسة تلايسس وكوثر (Tlaiss & Kauser, 2011) معالجة الفجوة البحثية حول المديرات اللبنانيات وبرهنة كيف تؤثر عوامل الجنس، العمل والعائلة في التقدم الوظيفي للمديرات الإناث، أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (32) مديرة تراوحت أعمارهن بين (30-50 سنة)، (18)منهن متزوجات و(16) لديهن أطفال، قامت الباحثة باستخدام المقابلات المعمقة وجها لوجه من (32) مديرة، غطت المقابلات عددا من الأبعاد تضمنت التركيبة الشخصية والمهنية، والسمات الشخصية، والتحصيل التعليمي، وسنوات الخبرة، والطموحات بالإدارة، وتأثير الحالة الزوجية على المهنة وآثار وجود الأطفال، حيث توصلت الباحثة إلى نتائج عدة:-

أظهرت البيانات المقابلات أن المديرات اللبنانيات لا تدركن العوامل المتمركزة حول الجنس، كعقبات أمام التقدم الوظيفي،واستخدمت النساء في الدراسة مصطلحات مختلفة لوصف تأثير عوامل الجنس، والعمل والعائلة على تقدمهن الوظيفي،ولم يتم إدراك مسؤولياتهن تجاه عائلاتهن كعوائق تمنع تقدمهن الوظيفي. إضافة إلى ذلك فإن العوامل المرتبطة بالسمات الشخصية، الطموح بالإدارة، ومستويات التحصيل التعليمي، والخبرة العملية والأسرة، لم يتم إدراكها أيضا كمثبطات للوظائف.

وقام كل من عرار وأبو ربيعة (Arar & Abu-Rabia, 2011) بدراسة حول التطور المهني الإداري لاثنتين من النساء العربيات الرائدات في الإدارة ضمن النظام التربوي العربي في إسرائيل حيث استخدما المقابلات المعمقة المتصلة بخصائص المراحل المختلفة المؤدية إلى وظائفهن وضمن وظائفهن كمديرات (الطفولة والدراسات الأكاديمية، والمعاناة للحصول على المركز والمدة التي خدمتها في مواقعهن كمديرات).وأجريت دراستان من قبل باحثين مختلفين يستخدمان نفس المنهجية،دمجت الدراسة بين منهجيات السرد وقصص الحياة، واستخدمت المقابلات المعمقة باللغة العربية. وتم إجراء ثلاث مقابلات مع كل مديرة:الأولى في نهاية السنة الأولى من الإدارة،والثانية خلال سنتهن الثانية، والثالثة في نهاية السنة الثالثة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هاتين المرأتين متحفزتين للعمل، وتجران للسباحة عكس التيار في عمر مبكر وأحرزن مواقعهن وإن كان ذلك مع دعم عائلاتهن، ولكن ليس دون معارك حادة كأول امرأة إدارية في مجتمعهن، وواصلتا التطور في أثناء التدبر مع معايير المجتمع الأبوي العربي، حيث توجب عليهن إثبات أنه بالرغم من جنسهن والتوقعات المترابطة، فقد كن قائدات فاعلات، ومنذ فترة الطفولة. واستدعى هذا الاعتماد الأولي على النمط الإداري

الاستبدادي، في المراحل الأولى من إدارة المدرسة، والذي كيفوه أخيرا إلى نمط أكثر تعاطفـــا. وكشفت أيضا نتائج الدراسة عن ثلاثة عوامل أو محددات منعت دخول المرأة في مواقع إدارية:

1) ضغط ومتطلبات الدور نفسه.
2) صعوبة المشاركة في خرق أراضي جديدة، لتصبح مديرة عنـــدما لا يكـــون هنـــاك سوابق.
3) ضغط دور عائلة المرأة، خاصة المرأة العربية التي يتوقع منها تأدية دور الزوجة في المنزل بالتوازي مع دورها كمديرة مدرسة.

وأجرى كل من شابيرا، عرار وعزايـــزة (Shapira, Arar & Azaiza, 2011)، دراســـة بعنوان "مديرات المدارس في نظام التربوي في الوسط العربي في إسرائيل" هدفت للكشف عـــن وضع مديرات المدرسة في الوسط العربي في دولة إسرائيل. وتكونت عينة الدراسة من ســـبع مديرات مدرسة تم اختيارهن من عدد من المدارس المتوسطة والثانوية في شـــمال إســـرائيل، واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات وأشارت النتائج إلى إن مديرات المدارس يسهمن بشكل واضح جداً في تطوير مدارس الوسط العربي، وأن هنـــاك تغيـــراً فـــي المعايير الاجتماعية السائدة في الوسط العربي حول قيادة المرأة في القطاع التربوي.

وتقدم الدراسة التي أجراها كل من **شبيراوعرار**(Shapira & Arar, 2012) السيرة الذاتيـــة والمهنية لامرأتين عربيتين، وهما مديرتان لمدرستين ثانويتين، وتهدف هذه الدراســـة لمعرفـــة المعيقات والصعوبات التي تواجهها النساء في طريقهن ليصبحن مديرات مدارس ثانويـــة فـــي المجتمع الإسرائيلي، وطريقة التغلب على هذه المعيقات، ومدى مساهمة هذه النساء في النظـــام التعليم العربي في إسرائيل. أما عينة الدراسة، فتكونت من مديرتين ثانويتين، الأولـــى عمرهـــا (38) سنة حاصلة على درجة الماجستير في الإدارة التربوية والإرشادية، ومديرة فـــي قريـــة

مسلمة مدة (4) سنوات، تسكن في بلدة عربية في وسط إسرائيل وتعمل فيها. أما الثانية عمرها (41) سنة حاصلة على نفس الدرجة العلمية، ولديها نفس الخبرة ومدتها، تسكن في مدينة عربية في شمال إسرائيل وتعمل في قرية مجاورة. فقد استخدم الباحثان المقابلات المعمقة وهدفت لإعطاء أوصاف دقيقة لحياة المديرات في عالمهن الاجتماعي المختلف ومتعدد الأبعاد. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها:

- أشارت النتائج إلى وجود تأثير للعائلة وخاصة الأم في وصول النساء للأوضاع الإدارية.
- التعليم العالي مكن النساء، وعزز استراتيجياتهن في التعامل، وشجعهن للتنافس على المراكز العليا بالرغم من المعيقات ضد النساء.
- النجاح القيادي كان جزئياً بسبب الدور الحاسم للمظاهر الإسرائيلية وأثر البيئة الإسرائيلية التي تمت الإشارة إليها في المقابلات.
- التأكيد على أهمية العلاقة مع المدرسين، والطلاب، والأهل، والرعاية لمصلحة المجتمع. وضرورة إشراك المعلمين في صنع القرارات والنشاطات المدرسية والاستماع بانتباه للطلاب والكادر.
- قادت كلا المديرتين مدارسهن من المحافظة إلى المدنية مقدمين مفاهيم إدارية جديدة مع استخدامهن للنمط الأنثوي ونماذج بديلة من الضبط والتنافس والمهمات الموجهة نحو التعاون والنجاح.
- من التحديات التي تواجهها الإناث في القيادة: النظام الاجتماعي، التحمس للعدالة والفضيلة، وتشجيع التحدث.
- المعيقات التي واجهتها الإداريات كانت الالتزام بالعائلة، ونقص النماذج الأنثوية، ونقص الخبرة الإدارية.

- على الرغم من هذه المعيقات والتحديات ابتكرت هذه النساء مساحة بحيث أصبحن قادرات على الخدمة كنماذج دور في مجتمعهن وللنساء الأخريات. وكان مصدر قوة هــذه النــساء المجتمع والعائلة.

موقع الدراسة الحالية

من خلال النظر في الدراسات السابقة التي استعرضت يُتبيَّن أنها تناولت الموضوع من زوايا مختلفة، واستخلصت الباحثة من خلال نتائجها ما يأتي:تناولت بعض الدراسات معيقــات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس مثل: بلبيسي (2007)؛ الزهيــري (2006) وكــذلك دراسات اخرى عن المعيقات التي تعترض وصول المرأة للمناصب القيادية، مثل: [إخــصاونة (1992)؛ معهد الإدارة العامة ومركز الأميرة بسمه لشؤون المرأة (1998)؛ شــقم (1999)؛ عودة (2002)؛ الرشيد وأبو دلة (2002)؛ الحسين (2004)؛ تلاييس وكوثر (2011)؛ شبيرا (2006)؛ جهشان ونــوى (2007)؛ (Queder & Oplatka, 2008) (Shapira, Arar & Azaize, 2010); (Shapira & Arar, 2012); (Stephens & Mcclure,1997); (Lesslie1998); (Berman, ؛1999); (Brunner, 2000); (Ononiwn, 2001); (Doren, Rouke & Papalewis 2003); (Addi-Raccah,2005)؛ (Oplatka, 2006)؛ بركول وأكوبيرخ (2001)].

تحدثت دراساتان عن العوامل التي تساعد المرأة على الوصول إلى المناصــب القياديــة، ومدى ممارستهم للمهارات الإبداعية، مثل: [البشابشة (2006)؛ نصار (2002)]تباينت العينات في الدراسات السابقة من حيث وظائفهم، فكانوا معلمين، ومديرين، ورؤساء أقسام، ومــساعدي مديرين، ومديري إدارات.اختلفت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها.

وفيما يتعلق بأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، فإن الباحثة تمكّنت من تكوين تــصور واضح لموضوع البحث، وذلك من خلال ما اتبعه الباحثون السابقون من أساليب وطرق ومناهج

بحثية، وما توصلوا إليه من نتائج، مما ساعد الباحثة على صياغة مشكلة البحث والتساؤلات التي سعت الباحثة للإجابة عليها، واختيار المنهجية وتحديد الإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، فقد كانت هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساسي لكثير من المعلومات المهمة. إضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثة نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة ومكنتها من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة كانت طلائعية ولم تعاين الظاهري بمفهومها الشمولي والتمثيلي، ولم تفصل أسبابها من وجهة نظر المعلمين. كما وان التعرف على وجهة نظر المعلمين من شانه ان يعرفنا على طموحهم ومفهومهم وتطلعاتهم المستقبلية نحو اشغال ادوار قيادية في المدرسة العربية.

ومن خلال التمحيص في الدراسات السابقة، يتبين أنه لم تُجرَ أي دراسة باللغة العربية على الدور القيادي للمرأة في الوسط العربي داخل الخط الأخضر، إضافة إلى أنه لم تصل الباحثة إلى أي دراسة قام بها باحث أو باحثون عرب منفردين، فقد كانت الدراسات تُجرى من خلال باحثين عرب ويهود، أو يهود وحدهم. كما أن الدراسات التي أجريت داخل الخط الأخضر، كانت جميعها نوعية بحتة، وبحثت الظاهرة لدى المديرات من خلال اسلوب المقابلات الشخصية، أو كمية بحتة باستثناء دراسة شبيرا (2006)، في حين تتميز الدراسة الحالية بأنها تبحث الدور القيادي من خلال التعرف على مواقف ومفاهيم القادة من جهة والمقودين من جهة أخرى وهي تمزج بين النوعين الكمي والنوعي مع تبيان التقاطع بين آراء القادة والمقودين. وهذا يعدُ مبرراً قوياً لإجراء هذه الدراسة؛ للتحقق من واقع قيادة المرأة للمدارس.

وتعدُ الدراسة الحالية، استمرارا لهذا المجال الذي يعنى بقيادة المرأة، ومن المؤمل أن تضيف إلى هذا الميدان جديدا. وقد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في أنها تطرقت إلى وجهة نظر المعلمين والمعلمات اتجاه ممارسة المرأة لدورها القيادي والرؤيا المستقبلية للتطوير مهاراتها القيادية، حيث جاءت هذه الدراسة بغرض الكشف عن الدور القيادي لمديرات المدارس في

الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاته وسبل تطويره. وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات من أنها تتناول جانباً مهماً هو إشراك المرأة في القيادات التربوية، في الوسط العربي الذي يفتقد لمثل هذه الأبحاث.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاته اوالمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من مديرات ومعلمي ومعلمات المدارس في الوسط العربي داخـل الخـط الاخضر للعام الدراسي 2012/2011 التي تديرها نساء. ويبلغ عدد المدارس (210) مدرسة، وعـدد معلميها ومعلماتها (6392) معلما ومعلمة.

عينة الدراسة

تكوَّنت عينة الدراسة من (402) معلماً ومعلمة من المدارس في الوسط العربي بأسـلوب طبقي –على مرحلتين– عشوائي، حيث يمثل متغير الدراسة (نوع البلدة) المتغير الطبقي الأول، ثم متغير الدراسة (المرحلة الدراسية) المتغير الطبقي الثاني(McMillan& Schumacher, 2001)، وبهذا تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة بعد الحصول على موافقتهم للمشاركة في الدراسة، ويبين جدول رقم (1) ذلك :

جدول1: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

متغير الدراسة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	164	40.8
	أنثى	238	59.2
المرحلة الدراسية	ابتدائي	179	44.5
	إعدادي	94	23.4
	ثانوي	129	32.1
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	128	31.8
	10 سنوات فأكثر	274	68.2
المرحلة العمرية	حتى 30	78	19.4
	31-40	204	50.7
	41-50	86	21.4
	51 فما فوق	34	8.5
المؤهل العلمي	معلم كبير	24	6.0
	لقب أول	278	69.2
	لقب ثاني وثالث	100	24.9
نوع البلدة	مدينة	293	72.9
	قرية	94	23.4
	مختلطة	15	3.7
عدد تلاميذ المدرسة	صغير/إلى حد 200 تلميذ	42	10.4
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	171	42.5
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	189	47.0
	الكلي	**402**	**100.0**

أما بالنسبة لعينة أداة المقابلة؛ فقد تم مقابلة(12) مديرة من مديرات المدارس من جميع المراحل الدراسية: الابتدائية والاعدادية والثانوية، الموزعات على كافة المناطق في الوسط العربي بطريقة قصدية، اللواتي تم الوصول إليهن باستخدام طريقة عينة الكرة الثلجية المتدحرجة، بحيث تم البدء بعدد محدد من المديرات اللواتي لهن علاقة مباشرة بالمدارس في الوسط العربي.اذ قامت تلك المديرات بإرشاد الباحثة إلى مديرات أُخريات متميزات في قيادتهن لمدارسهن، إلى أن تم الحصول على العدد المطلوب من المديرات.وقد حرصت الباحثة على توفير مجموعة من الشروط، وذلك عن طريق تحديد مجموعة من الخصائص والقواعد التي يجب أن تتوافر في المديرة الواجب مقابلتها.اذ تم إقصاء كل المديرات اللواتي لا تتوافر فيهن إحدى خصائص الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي. وذلك لغرض التعرُف إلى المشكلات التي تواجه المرأة في توليها للمناصب القيادية والحلول المقترحة للتطوير، حيث

اعتمدت المقابلة المقننة على أسئلة أساسية ومحورية، مع إضافة أسئلة أو حذف أسئلة حسب سير المقابلة مع كل مشاركة في الدراسة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهجين، هما:

1. المنهج الكمي الوصفي المسحي، وذلك عن طريق دراسة الدور القيادي لمديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الوسط العربي، ثم الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموغرافية الخاصة بالمعلمين والمعلمات في دورهن القيادي. إضافة إلى دراسة المعيقات التي تواجه مديرات المدارس في ممارسة دورهن القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، بهدف التعرُّف إلى أثر بعض المتغيرات الديموغرافية الخاصة بالمعلمين والمعلمات في المعيقات التي تواجههن في ممارسة دورهن.
2. المنهج النوعي (qualitative research)، وذلك عن طريق إجراء مقابلة مع مجموعة من مديرات المدارس في الوسط العربي، وتحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابل كفئة للتحليل باستخدام نص أسئلة المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى؛ بهدف التوصل إلى المعيقات التي تحول دون ممارسة المديرات لدورهن القيادي، وكذلك لمعرفة سبل التطوير والرؤيا المستقبلية للمديرات.

أداتا الدراسة

اشتملت الدراسة على أداتين، هما:

أ)أداة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ومعيقاته

تم تحديد أهداف الدراسة، وقراءة جزء كبير من الأدب النظري المتعلق بالمشكلة البحثية والدراسات ذات العلاقة، بالاعتماد على مجموعة من الأدوار القيادية التي أوردها العديد من الباحثين والعلماء كما لخَّصها الباحثون (البدري،2002؛ النوري،1999؛ سيبينرغ،1998)؛ مما قاد إلى تطوير أداة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر

معلمي ومعلمات تلك المدارس ومعيقاتها.اذ تألفت الأداة في صورتها الأولية من (78) فقرة، موزعة على سبعة مجالات تتبع لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي، وهي: اتخاذ القرارات، والاتصال والعلاقات بالآخرين، والمعلومات، والتنظيم والإدارة، والرؤية المستقبلية، والتغيير، والثقافة التنظيمية. وكانت كذلك موزعة على أربعة مجالات تتبع لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،وهي: معيقات إدارية (خارجية)، ومعيقات مجتمعية، ومعيقات نفسية (داخلية)، ومعيقات داخل البيت(الملحق أ).

في ضوء ما تقدم،أصبحت أداة الدراسة الأولى في صورتها الأولية مقسمة إلى ثلاثة أجزاء على النحو الآتي:

الجزء الأول: يتضمن معلومات حول متغيرات عدة مقترنة بالمعلم/المعلمة، وهي:

1) الجنس(ذكر، انثى).
2) المرحلة الدراسية(ابتدائي، اعدادي، ثانوي).
3) سنوات الخبرة(أقل من 10 سنوات، 10 سنوات وأكثر).
4) ملكية المدرسة(حكومي، خاص).

الجزء الثاني: يشمل درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، فقد تم تعديلها وتطويرها من الباحثة لملاءمتها للدراسة الحالية، وهي مكونة من (55) فقرة موزعة على سبعة مجالات:

1) المجال الأول:اتخاذ القرارات، وله ست فقرات.
2) المجال الثاني:الاتصال والعلاقات بالاخرين، وله سبع فقرات.
3) المجال الثالث:المعلومات، وله خمس فقرات.
4) المجال الرابع: التنظيم والادارة، وله سبع فقرات.

5) المجال الخامس:الرؤيا المستقبلية، وله اثنى عشر فقرة.
6) المجال السادس:التغيير، وله عشر فقرات.
7) المجال السابع:الثقافة التنظيمية، وله ثماني فقرات.

علماً أنَّ مجالي (اتخاذ القرارات،والمعلومات) تم الحصول عليهما من كورلند ولزاروبيتس (2006)، في حين استخدمت الباحثة مجالي (الاتصال،والتنظيم والإدارة) اللذين طورتهما واستخدمتهما أحمد (2008)، أما مجالات (الرؤيا المستقبلية، والتغيير،والثقافة التنظيمية)؛ فقد طورها الباحث عرار (2010).

الجزء الثالث: يشمل المعيقات التي تعيق المديرات في ممارسة دورهن القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث يتكوَّن هذا الجزء من (23) فقرة موزعة على أربعة مجالات:

1) المجال الأول: معيقات إدارية (خارجية)، وله خمس فقرات.
2) المجال الثاني: معيقات مجتمعية، وله سبع فقرات.
3) المجال الثالث: معيقات نفسية (داخلية)، وله ست فقرات.
4) المجال الرابع: معيقات داخل البيت، وله خمس فقرات. وقد تم الحصول على هذا الجزء من الباحثة عودة (2002).

صدق المحتوى لأداة الدراسة الأولى

للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة ومجالاتها؛ تم عرضها في صورتها الأولية، على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة من الجامعات الأردنية والباحثين في الوسط العربي(الملحق ب)، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم حول دقة محتوى الأداة وصحتها من حيث: درجة انتماء الفقرة للمجال، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما صنعت لأجله، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً على المجالات أو

الفقرات. وقد أُخذت ملحوظات المحكمين كافة من إضافة وتعديل وحذف، حيث تم إضافة فقرة واحدة، وتعديل (26) فقرة منها،(24) فقرة في الجزء الثاني من الأداة، وفقرتين في الجزء الثالث من الأداة، ثم حُذفت فقرتان من مجال الرؤية المستقبلية من الجزء الثاني لأداة الدراسة الأولى، وذلك كما هو موضح في (الملحق ج)؛ لتصبح الأداة في صورتها النهائية مؤلفة من (77) فقرة (الملحق د).

-صدق البناء لأداة الدراسة الأولى

تم تطبيق أداة الدراسة الأولى على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة النهائية، وذلك لحساب معاملات ارتباط فقرات الأداة بجزأيها (درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي، ومعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي) مع مجالات كلٍّ من الجزأين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، ويبين ذلك الجدولين رقم(2)، (3).

جدول2: قيم معاملات ارتباط فقرات درجة ممارسة الدور القيادي مع درجة ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل ومجالاته.

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقاً لمجالاته	معامل ارتباط الفقرة مع: المجال	المقياس
صنع القرارات	1	يتم اتخاذ القرارات بعدد راسة جميع البدائل الممكنة.	0.70	0.66
	2	تتخذ القرارات بعد التشاور مع المعلمين.	0.84	0.74
	3	يتم تحفيز العاملين لتنفيذ القرارات.	0.53	0.42
	4	تبني المديرة قراراتها على معلومات دقيقة وموثقة	0.77	0.73
	5	تشجع وتعزز المعلمين للمشاركة في المناقشات التي تسبق اتخاذ القرارات	0.85	0.78
	6	تناقش مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على المعلمين قبل اتخاذ قرارات بشأنها	0.90	0.78
الاتصال والعلاقات مع الآخرين	7	توفر المديرة بيئة ملائمة لتسهل عملية الاتصال والتواصل بين المعلمين	0.80	0.76
	8	تهتم المديرة ببحث مشكلات المعلمين المتعلقة بالعملوت صنفها حسب أهميتها في جدول أولويات العمل	0.75	0.65
	9	تستخدم التكنولوجيا الحديثة للتواصل مع العاملين	0.55	0.43
	10	تعمل على حل الصراعات المدرسية بصورة إبداعية	0.86	0.77
	11	تقدم أفكاراجديدة متميزة عن الآخرين	0.83	0.78
	12	تتقبل أفكار العاملين وترحبيها	0.81	0.70
	13	تتقبل العاملين وقدراتهم وتحرص على تشجيعهم على الإنجاز	0.79	0.75
المعلومات	14	توظف المديرة المعلومات المتاحة في عملها وقراراتها	0.75	0.69
	15	تعمل على تنمية وتطوير المعلمين عن طريق الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها	0.80	0.62
	16	توفر المديرة المعلومات الضرورية التي يحتاجها المعلمون	0.81	0.82
	17	توفر المديرة قاعدة بيانات للمدرسة	0.89	0.84
	18	تعمل على متابعة أعمال المعلمين الخاصة بتحليل المنهاج وتحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة	0.81	0.79
	19	تتعامل المديرة بكل شفافية مع المعلومات التي يطلبها أولياء الأمورعن أبنائهم	0.87	0.78
التنظيم والإدارة	20	تعمل المديرة على تطوير البناء التنظيمي المدرسي	0.74	0.72
	21	تعمل مديرة المدرسة على تنظيم برامج عمل تحقق أهداف المدرسة	0.88	0.74
	22	تعمل على نشر ثقافة الجودة في المدرسة	0.88	0.77
	23	تعمل مديرة المدرسة على إيجاد مصادر تمويل جديدة وغير تقليدية	0.71	0.65
	24	تقوم المديرة بوضع خطة زمنية واضحة لمسار عملها	0.85	0.77
	25	تفوض المديرة صلاحياتها بشكل مناسب لتسهيل العمل	0.83	0.74
	26	تطبق المديرة القوانين والأنظمة والتشريعات المعمول بها في المدرسة	0.87	0.80
الرؤية	27	تبلور رؤية تربوية للمدرسة واضحة باتجاه المستقبل	0.81	0.78

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقاً لمجالاته	معامل ارتباط الفقرة مع: المجال	المقياس
المستقبلية	28	تشرك مديرتي المعلمين بصياغة الرؤية	0.87	0.84
	29	تشرك مديرتي المجتمع المحلي بصياغة الرؤية	0.84	0.74
	30	تبلور رسالة للمدرسة مرتبطة بالرؤية	0.87	0.80
	31	رؤية المدرسة ورسالتها مرتبطة بفلسفة التربية	0.79	0.73
	32	تعمل على إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع	0.88	0.87
	33	تعززالمديرة الشعور بالفخر والاعتزاز لدى المعلمين في المدرسة بالرؤية التي يتطلعون تحقيقها	0.84	0.80
	34	تضع المديرة مجموعة من القيم التي توجه سلوك المعلمين في المدرسة	0.83	0.80
	35	تخضع الرؤية للتقويم المستمر بشكل يساعد على تطويرها	0.84	0.82
	36	تضع في الاعتبار المتغيرات والمستجدات عن دتطبيق الرؤية	0.86	0.83
التغيير	37	تعمل مديرة المدرسة على رفع كفاءة المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة	0.86	0.76
	38	تقوم المديرة بتعزيز التنمية المهنية المستديمة لجميع العاملين0	0.85	0.77
	39	تتداول المديرة مع المعلمين بشأن عملهم وأدائهم	0.85	0.78
	40	تعقد دورات وأيام دراسية لتحسين التدريس لدى المعلمين	0.74	0.66
	41	تتفهم وجهات نظر المقاومين للتغيير	0.72	0.68
	42	تحدد نوع التغييرالذي يحتاجها المعلمين في المدرسة	0.83	0.76
	43	تعمل على التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير	0.83	0.82
	44	تناقش المديرة المعلمين بشأن خطوات التغيير والوسائل التي يجب اتخاذها	0.89	0.89
	45	توجه المديرة الموارد المادية والبشرية نحو خدمة أهداف التغيير	0.82	0.78
	46	تشرك المديرة المتأثرين بالتغيير في التخطيط له	0.78	0.82
الثقافة التنظيمية	47	تحرص المديرة على أن يكون للمدرسة هوية مميزة	0.74	0.70
	48	ترسخ المديرة من خلال أدائها معتقدات مميزة تجاه مكونات العملية التعليمية والعمل بشكل عام	0.85	0.61
	49	تعمل المديرة على ترسيخ قيم عمل وأداء تميز المدرسة	0.84	0.76
	50	تحرص المديرة على انسج أم معتقداتها وقيمها مع ممارساتها	0.74	0.73
	51	تخضع المديرة العاملين لمنظومة من الأخلاقيات المهنية التي تنظم أداءهم	0.80	0.56
	52	تستخدم الشعارات المعبرة عن القيم الثقافيةالجديدة في كل المناسبات	0.85	0.80
	53	تشجع المديرة المعلمين على الأخذ بالتجريب وعدم الوقوع في الخطأ	0.84	0.80
	54	تستخدم وسائل الاعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للمدرسة	0.72	0.57

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال صنع القرارات قد تراوحت ما بين (0.53-0.90) مع مجالها، وما بين (0.42-0.78) مع الجزء الخاص بهـا، وأن قيم

معاملات ارتباط فقرات مجال الاتصال والعلاقات مع الآخرين قد تراوحت ما بين (0.55–0.86) مع مجالها، وما بين (0.43–0.78) مع الجزء الخاص بها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال المعلومات قد تراوحت ما بين (0.75–0.89) مع مجالها، وما بين (0.62–0.84) مع الجزء الخاص بها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التنظيم والإدارة قد تراوحت ما بين (0.71–0.88) مع مجالها، وما بين (0.65–0.80) مع الجزء الخاص بها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الرؤية المستقبلية قد تراوحت ما بين (0.79–0.88) مع مجالها، وما بين (0.73–0.87) مع الجزء الخاص بها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التغيير قد تراوحت ما بين (0.72–0.89) مع مجالها، وما بين (0.66–0.89) مع الجزء الخاص بها، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الثقافة التنظيمية قد تراوحت ما بين (0.72–0.85) مع مجالها، وما بين (0.56–0.80) مع الجزء الخاص بها.

ويلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الجزأين الأول والثاني (درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي، ومعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي) مع الكلي لكلٍّ منهما لم يقل معيار(0.20)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات جزأي أداة الدراسة الأولى(عودة، 2010).

جدول3: قيم معاملات ارتباط فقرات جزء أداة الدراسة الثالث (معيقات ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي) مع معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومجالاته.

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقا لمجالاته	معامل ارتباط الفقرة مع: المجال	معامل ارتباط الفقرة مع: المقياس
معيقات إداريّة (خارجيه)	55	يحد ضعف الحزم الإداري للمديرة من ممارسة دورها القيادي.	0.94	0.52
	56	ضعف فرص المرأة للاحتكاك بالآخرين والإفادة من خبراتهم	0.90	0.47
	57	سيطرة الرجل المهنية تحول دون التقدم الإداري للمديرة في سلم المناصب العليا	0.65	0.30
	58	غياب الجدية في العمل لدى المديرة من معيقات ممارسة دورها القيادي	0.79	0.52
	59	اضطرار المديرة للقيام بأدوار منزلية إلى جانب عملها الإداري	0.76	0.36
معيقات مجتمعيه	60	الثقافة السائدة التي ترى عمل المديرة أساسا في المنزل	0.85	0.65
	61	قناعة الكثيرين من صناع القرار في المجتمع بأن المديرة غير قادرة على مماسة ادوار قيادية	0.74	0.53
	62	اعتقاد الكثير من الناس بأنَّ نجاح بعض المديرات في العمل يعتمد على المجاملات أكثر من تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات	0.76	0.57
	63	اعتقاد الكثير من الناس بان المديرة تهتم بالأمور الشكلية على حساب الجوهر مما يقلل من ممارسة دورها القيادي	0.68	0.67
	64	صعوبة تقبل الموظفين لتولي المسؤولية من جانب المديرة	0.82	0.73
	65	الحد من حرية المديرة وتفاعلها مع المجتمع يقلل من نجاح مماسة دورها القيادي	0.85	0.69
	66	ضعف ثقة المجتمع بقدرة المديرة على القيادة يضعف من إمكانية تقدمها وممارسة دورها بنجاح	0.72	0.61
معيقات نفسيه (داخليه)	67	احتكام المديرة للعاطفة أكثر من العقل في التعامل مع القضايا الإدارية	0.85	0.73
	68	ضعف ثقة المديرة بنفسها يحول دون ممارسة دورها القيادي	0.87	0.75
	69	وقوع المديرة تحت الضغوطات النفسية مما يقلل فرص ممارسة دورها القيادي	0.92	0.79
	70	ضعف قدرة المديرة على المواجهة والتحدي يضعف فرصها القيادية	0.95	0.77
	71	تعرض المديرة لصراع الأدوار (ابنة،زوجة،أم،موظفة)،وانعكاساته النفسية السلبيَّة	0.74	0.74
	72	غياب الموضوعية لدى المديرة في اتخاذ القرار امقارنة بالرجل	0.90	0.73
معيقات داخل البيت	73	صعوبة توفيق المديرة بين البيت والعمل تقلل من فرص ممارسة دورها القيادي	0.84	0.71
	74	تخوف الأهل والأزواج من عمل المديرات خارج المنزل مما يحد من تقدمها وممارسة دورها	0.94	0.80
	75	قيود الأهل والأزواج على الاختلاط يحد من ممارسة الدور القيادي للمديرات	0.93	0.75
	76	تبعية الفتاة والزوجة للأهل وللزوج يضعف من استقلاليتها ويحد من تقدمها وممارسة ادوارها بنجاح	0.94	0.65
	78	الزواج المبكر للفتاة يثقل عليها ويعيق من ممارسة دورها القيادي	0.84	0.53

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال معيقات إدارية (خارجية) قد تراوحت ما بين (0.65–0.94) مع مجالها، وما بين (0.30–0.52) مع الجزء الخاص بها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال معيقات مجتمعية قد تراوحت ما بين (0.68–0.85) مع مجالها، وما بين (0.53–0.73) مع الجزء الخاص بها، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال معيقات نفسية (داخلية) قد تراوحت ما بين (0.74–0.95) مع مجالها، وما بين (0.73–0.79) مع الجزء الخاص بها. وأخيراً،إن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال معيقات داخل البيت قد تراوحت ما بين (0.84–0.94) مع مجالها، وما بين (0.53–0.80) مع الجزء الخاص بها.

إضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات ارتباط مجالات الجزء الثاني لأداة الدارسة مع درجة ممارسة الدور القيادي ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لمجالات الجزء الثاني لأداة الدراسة، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط مجالات الجزء الثالث لأداة الدارسة مع درجة تعويق ممارسة الدور القيادي ككل، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثالث لأداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)، ويبين ذلك الجدولين رقم(4)، (5).

جدول4: قيم معاملات ارتباط مجالات الجزء الثاني لأداة الدارسة مع درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثاني لأداةالدراسة.

العلاقة الارتباطية	صنع القرارات	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	المعلومات	التنظيم والإدارة	الرؤية المستقبلية	التغيير	الثقافة التنظيمية
الاتصال والعلاقات مع الآخرين	**0.89**						
المعلومات	**0.84**	0.83					
التنظيم والإدارة	**0.68**	0.74	0.80				
الرؤية المستقبلية	**0.82**	0.78	0.87	0.86			
التغيير	**0.82**	0.79	0.83	0.81	0.92		
الثقافة التنظيمية	**0.68**	0.75	0.70	0.81	0.75	0.81	
درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي	0.89	0.90	0.92	0.90	0.95	0.95	0.86

يلاحظ من الجدول (4)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات الجزء الثاني لأداة الدراسة مع درجة ممارسة الدور القيادي ككل قد تراوحت ما بين (0.86-0.95)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثاني لأداة الدراسة قد تراوحت ما بين (0.68-0.92).

جدول5: قيم معاملات ارتباط مجالات الجزء الثالث لأداة الدارسة مع معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،ومعاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثالث لأداة الدراسة.

العلاقة الارتباطية	معيقات إداريّة (خارجيه)	معيقات مجتمعيه	معيقات نفسيه (داخليه)	معيقات داخل البيت
معيقات مجتمعية	**0.26**			
معيقات نفسية (داخلية)	**0.44**	**0.54**		
معيقات داخل البيت	0.05	**0.62**	**0.54**	
معيقات ممارسة الدورالقيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي	0.54	0.82	0.86	0.76

يلاحظ من الجدول (5)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات الجزء الثالث لأداة الدراسة مع درجة تعويق ممارسة الدور القيادي ككل قد تراوحت ما بين (0.54-0.86)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات الجزء الثالث لأداة الدراسة قد تراوحت ما بين (0.05-0.62).

ثبات أداة الدراسة الأولى

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لجزأي أداة الدراسة الأولى (درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ودرجة معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات) ومجالاتهما، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) باستخدام نتائج التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لجزأي أداة الدراسة الأولى (درجة ممارسة الدور القيادي، ودرجة تعويق ممارسة الدور القيادي) ومجالاتهما، فقد تم إعادة التطبيق على عينة استطلاعية البالغ عددها(30) معلما ومعلمة بطريقة

الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، ويبين ذلك الجدولين رقم(6)، (7).

جدول6: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للجزء الثاني لدرجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومجالاته.

مقياس الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
صنع القرارات	0.85	**0.88**	6
الاتصالوالعلاقاتمعالآخرين	0.88	**0.81**	7
المعلومات	0.91	**0.78**	6
التنظيم والإدارة	0.91	**0.80**	7
الرؤية المستقبلية	0.95	**0.92**	10
التغيير	0.94	**0.93**	10
الثقافة التنظيمية	0.92	**0.68**	8
الكلي للمقياس	**0.98**	**0.92**	**54**

يلاحظ من الجدول (6)، أن ثبات الاتساق الداخلي للجزء الثاني لدرجة ممارسة الدور القيادي ككل قد بلغت قيمته (0.98) ولمجالاته تراوحت ما بين (0.85-0.95)، في حين أن ثبات الإعادة للجزء الثاني لدرجة ممارسة الدور القيادي ككل قد بلغت قيمته (0.92) ولمجالاته تراوحت ما بين(0.68-0.93).

جدول7: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة للجزء الثالث لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ومجالاته.

مقياس معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
معيقات إداريَّة (خارجية)	0.87	0.81	5
معيقات مجتمعية	0.89	0.80	7
معيقات نفسية (داخلية)	0.94	0.85	6
معيقات داخل البيت	0.94	0.75	5
الكلي للمقياس	**0.93**	**0.83**	**23**

يلاحظ من الجدول (7)، أن ثبات الاتساق الداخلي للجزء الثالث لدرجة تعويق ممارسة الدور القيادي ككل قد بلغت قيمته (0.93) ولمجالاته تراوحت ما بين (0.87-0.94)، في حين أن ثبات الإعادة للجزء الثالث لدرجة تعويق ممارسة الدور القيادي ككل قد بلغت قيمته (0.83) ولمجالاته تراوحت ما بين (0.75-0.85). وهي قيم تشير إلى كفاءة أداة الدراسة الأولى بجزأيها في قياس السمتين المرغوب بقياسهما "درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي، ومعيقات ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي" (عودة، 2010).وبهذا؛ أصبحت أداة الدراسة الأولى في صورتها النهائية مقسمة إلى ثلاثة أجزاء على النحو الآتي:

الجزء الأول: يتضمن معلومات حول متغيرات عدة مقترنة بالمعلم/المعلمة، وهي:

1) الجنس.
2) المرحلة الدراسية.
3) سنوات الخبرة.
4) المرحلة العمرية.
5) المؤهل العلمي.
6) نوع البلدة.

7) حجم المدرسة من حيث عدد التلاميذ.

الجزء الثاني: يشتمل درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، فقد تم تعديلها وتطويرها من الباحثة لملاءمتها للدراسة الحالية في ضوء ملاحظات المحكمين، وهي مكونة من (54) فقرة موزعة على سبعة مجالات:

1) المجال الاول: اتخاذ القرارات، وله ست فقرات.
2) المجال الثاني: الاتصال والعلاقات بالاخرين، وله سبع فقرات.
3) المجال الثالث: المعلومات، وله ست فقرات.
4) المجال الرابع: التنظيم والإدارة، وله سبع فقرات.
5) المجال الخامس: الرؤيا المستقبلية، وله عشر فقرات.
6) المجال السادس: التغيير، وله عشر فقرات.
7) المجال السابع: الثقافة التنظيمية، وله ثماني فقرات.

الجزء الثالث: يشتمل المعيقات التي تعيق المديرات في ممارسة دورهن القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث يتكون هذا الجزء من (23) فقرة موزعة على أربعة مجالات:

1) معيقات إدارية (خارجية)، وله خمس فقرات.
2) معيقات مجتمعية، وله سبع فقرات.
3) معيقات نفسية (داخلية)، وله ست فقرات.
4) معيقات داخل البيت، وله خمس فقرات.

معيار تصحيح أداة الدارسة الأولى بجزأيها الأول والثاني

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بجزأي أداة الدراسة الأولى (الأول والثاني) ومجالاتهما وفقرات مجالاتهما، وذلك على النحو الآتي:

درجة الممارسة للدور القيادي	فئة المتوسطات الحسابية	درجة تعويق الدور القيادي
كبيرة	5.00-3.67	كبيرة
متوسطة	2.34-أقل من3.66	متوسطة
متدنية	1.00-أقل من2.33	متدنية

ب) أداة الدراسة الثانية (المقابلة)

لإثراء غرض الدراسة؛ فقد تم تطوير أداة الدراسة الثانية (المقابلة) بجانب أداة الدراسة الأولى، حيث تم اعتماد أسلوب المقابلة المقننة التي تتم بشكل فردي والمبني على الرواية والسيرة الذاتية لكلّ مديرة من مديرات المدارس المرغوب بمقابلتهن، اذ تم تحضير أسئلة متنوعة مُعدَّة مسبقاً من الباحثة لمعرفة المعيقات وسبل التطوير، (الملحق هـ) الخاص بأداة الدراسة الثانية (المقابلة) في صورتها الأولية.

صدق المحتوى لأداة الدراسة الثانية

لأغراض التحقق من الصدق المنطقي لأداة الدراسة الثانية (المقابلة)؛ فقد تم عرض أسئلة المقابلة الأساسية في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين مؤلفة من ثمانية من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية والقيادة من الجامعات الأردنية والباحثين في الوسط العربي، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم حول دقة محتوى الأداة وصحتها من حيث: درجة انتماء أسئلة المقابلة للمشكلة البحثية، ووضوحها من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما صنعت لأجله، وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً على أسئلتها. تم الأخذ بملوحظات المحكمين كافة من تعديل وتصحيح ودمجٍ للسؤال التاسع مع السؤال السادس كونهما وجهان لنفس المقصود إلى أن وصلت في صورتها النهائية الأساسية والمقبولة من لجنة المحكمين والخبراء التربويين (الملحق و).

ثبات أداة الدراسة الثانية

لأغراض التحقق من ثبات التقييم الذاتي (Intra-rater)، والتقييم البيني (Inter-rater) لأداة الدراسة الثانية (المقابلة)؛ تمت مقابلة ثلاث مديرات من خارج عينة الدراسة النهائية كعينة استطلاعية من الباحثة وزميلة مكافئة للباحثة في قدرتها على إدارة المقابلة وتحليل محتواها، حيث تم طرح أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) الأساسية عليهن، بحيث كان يتم زيادة أسئلة أو حذف أسئلة وفقاً لسياق إجراء المقابلة معهن وتدوين استجاباتهن، وتصوراتهن الخاصة بهن، وملاحظة ردود أفعالهن على كل سؤال من أسئلة المقابلة؛ وذلك عن طريق تسجيل المقابلة ومن ثم كتابتها وقراءة كل مقابلة لوحدها وتحليلها حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص أسئلة المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت أيٍّ من أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) الأساسية والمستحدثة في أثناء إجراء المقابلة معهن.

وتم حساب نسبة الاتفاق الخاصة بالتقييم الذاتي Intra-rater بين تحليلي المحتوى اللذين قامت الباحثة بإجرائهما بفاصل زمني مقداره(40)يوماً بينهما، حيث بلغت قيمتها (98%) . وكذلك؛ تم حساب نسبة الاتفاق الخاصة بالتقييم البيني Inter-rater بين تحليل المحتوى الثاني المُجرى من قبل الباحثة وبين تحليل المحتوى الذي قامت به زميلتها، حيث بلغت قيمتها (99%).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات، هما:

أولا: المتغيرات المستقلة الخاصة بالمعلمين والمعلمات، وهي:

1) الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).

2) المرحلة الدراسية، ولها ثلاثة مستويات (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

3) سنوات الخبرة، ولها مستويان (أقل من 10، 10 سنوات فأكثر).

4) المرحلة العمرية، ولها أربعة مستويات (حتى 30، 31-40، 41-50، 51 فما فوق).

5) المؤهل العلمي، وله ثلاثة مستويات (معلم كبير، لقب أول، لقب ثاني وثالث).

6) نوع البلدة، وله ثلاثة مستويات (مدينة، قرية، مختلطة عرب ويهود).

7) عدد تلاميذ المدرسة، وله ثلاثة مستويات (صغير/إلى حد 200 تلميذ، متوسط/بين 200-500 تلميذ، كبير/أكثر من 500 تلميذ).

ثانيا: المتغيرات التابعة، وهي:

1) درجة ممارسة الدور القيادي للمديرات في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ودرجة ممارسة مجالاته.

2) درجة تعويق ممارسة الدور القيادي للمديرات في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ودرجة تعويق ممارسة مجالاته.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1) الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2) إعداد وتطوير أداة الدراسة الأولى عن طريق الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث تتكوَّن من فقرات تتناول تحديات ومواقف حول ممارسة المرأة لدور قيادي في المدرسة، بحيث تكونت في صورتها النهائية من (77) فقرة.

3) إعداد وتطوير أداة الدراسة الثانية عن طريق الاستمزاج بوجهات نظر الباحث خالد عرار.

4) تقديم طلب إلى وزارة المعارف لتسهيل تطبيق أداتي الدراسة والدخول إلى المدارس في الوسط العربي بعد التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة، وإخراجهما في صورتيهما النهائية.

5) تطبيق أداتي الدراسة -في ضوء استصدار كتاب تسهيل المهمة- على العينة المقصودة عن طريق الدخول إلى المدارس، وتوزيع أداة الدراسة الأولى، وإجراء المقابلات الخاصة بأداة الدراسة الثانية.

6) تم جمع استبانات أداة الدراسة الأولى من المدارس في الوسط العربي، ثم تفريغها عن طريق برنامج SPSS وأجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها.

7) تم جمع نتائج المقابلات الخاصة بأداة الدراسة الثانية (المقابلة) مع مديرات المدارس على أشرطة مسجلةتم تحليل محتواها بعد تفريغها يدوياً بشكل يتناسب مع بياناتها وفقاً لإجراءات تحليل البيانات في البحوث النوعية، حيث كانت تتم المقابلة وفقاً للإجراءات الآتية:

أ. إطلاع المديرات المشاركات في الدراسة على أهداف الدراسة وطبيعتها ومدتها.

ب. أخذ الموافقة المسبقة من المديرات المشاركات بالدراسة على عقد جلسة، يتم خلالها طرح أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) وعلى تسجيل آرائهن بهدف استخدامها لغرض الدراسة فقط.

ج. الاتفاق على مكان المقابلة -حسب رأي المديرة المشاركة بالدراسة- فهي التي تحدد المكان، وجميعهن كن في مكاتب العمل الرسمية للإداريين؛ أي في المدارس.

د. إجراء المقابلات بالمكان والزمان المحددين.

ه. طرح أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة)الأساسية على مديرات المدارس.

و. توجيه أسئلة المقابلة المقننة للمشاركات عن طريق زيادة أسئلة المقابلة أو حذف بعضٍ منها في ضوء سياق المقابلة المُجراة مع أي مديرة دونما تخصيص، وتقديم بعض التوضيحات لأيٍّ منهن.

ز. تسجيل استجابات المديرات وتصوراتهن الخاصة بهن حول كلّ سؤال من أسئلة المقابلة، وتدوين ردود أفعالهن على الموضوع بشكل خاص حال ملاحظتها.

ح. تراوحت المدة الزمنية لكل مقابلة مُجراة مع المديرات ما بين ساعة والساعة والنصف.

ط. اشتملت عينة الدراسة الخاصة بأداة الدراسة الثانية (المقابلة) على (12) مديرة من مديرات المدارس في الوسط العربي.

ي. كتابة وقراءة كل مقابلة وحدها بعد تفريغها من التسجيل، وتحليلها حسب خطوات التحليل في البحث النوعي؛ وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص أسئلة المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت أيٍّ من أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) الأساسية والمستحدثة في أثناء إجراء المقابلة معهن.

المعالجات الإحصائية

الإحصائيات الخاصة بأسئلة الدراسة المبنية على أداة الدراسة الأولى:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين/المعلمات ككل ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات كل مجال من مجالات درجة ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر

المعلمين/المعلمات مع مراعاة ترتيب الفقرات الخاصة بكل مجال وفقاً لأوساطها الحسابية تنازلياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ثم إجراء تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعلات) لدرجة ممارسة الدور القيادي لديهن ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مجالات الدور القيادي لدى مديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ثم إجراء تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعلات) لدرجة ممارسة مجالات الدور القيادي لديهن مجتمعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة. وأخيراً، إجراء تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعلات) لكل درجة من درجات ممارسة مجالات الدور القيادي لديهن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كلٌ على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس في الوسط العربي ككل ومجالاته من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بفقرات كل مجال من مجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مع مراعاة ترتيب الفقرات الخاصة بكل مجال وفقاً لأوساطها الحسابية تنازلياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

وفقاً لمتغيرات الدراسة، ثم إجراء تحليل التباين السباعي (دون تفاعلات) لمعيقات ممارسة الدور القيادي لديهن ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لدى مديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ثم إجراء تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعلات) لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لديهن مجتمعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة. وأخيراً، إجراء تحليل التباين السباعي (دون تفاعلات) لكل مجال من مجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لديهن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كلٌ على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الإحصائيات الخاصة بأسئلة الدراسة المبنية على أداة الدراسة الثانية (المقابلة)

للإجابة عن أسئلة أداة المقابلةكافة؛ تم تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص أسئلة المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت أيٍّ من أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) الأساسية والمستحدثة في أثناء إجراء المقابلة معهن، وذكر بعض الشواهد الخاصة بكل سؤال من أسئلة أداة المقابلة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، ودرجة تعويق ممارسته، وسبل تطويره، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

أ. عرض نتائج أداة الدراسة الأولى (درجة ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، ودرجة تعويق ممارسته)

أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: "**ما درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس؟**"، للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس ككل ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم (8).

جدول8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظرمعلمي ومعلمات المدارس ككل ومجالاته مرتبةً تنازلياً وفقاً لمتوسطاته الحسابية.

الرتبة	رقم المجال	مقياس الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	التنظيم والإدارة	4.13	0.58	كبيرة
2	7	الثقافة التنظيمية	4.12	0.64	كبيرة
3	3	المعلومات	4.07	0.65	كبيرة
4	5	الرؤية المستقبلية	4.03	0.63	كبيرة
5	2	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	4.00	0.67	كبيرة
6	6	التغيير	3.99	0.65	كبيرة
7	1	صنع القرارات	3.95	0.68	كبيرة
		الكلي للمقياس	**4.04**	**0.55**	**كبيرة**

يلاحظ من الجدول(8)،أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس ككل ومجالاته قد حصلت على متوسط حسابي (4.04) وبدرجة تقدير (كبيرة)،حيث جاءت المجالات وفقاً للترتيب الآتي:

1. مجال التنظيم والإدارة في المرتبة الأولى.
2. مجال الثقافة التنظيمية في المرتبة الثانية.
3. مجال المعلومات في المرتبة الثالثة.
4. مجال الرؤية المستقبلية في المرتبة الرابعة.
5. مجال الاتصال والعلاقات مع الآخرين في المرتبة الخامسة.
6. مجال التغيير في المرتبة السادسة.
7. مجال صنع القرارات في المرتبة السابعة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التنظيم والإدارة وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم(9).

جدول9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال(التنظيم والإدارة) من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطه الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال التنظيم والإدارة وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	26	تطبق المديرة القوانين والأنظمة والتشريعات المعمول بها في المدرسة	4.23	0.80	كبيرة
2	20	تعمل المديرة على تطوير البناء التنظيمي المدرسي	4.21	0.73	كبيرة
3	21	تعمل مديرة المدرسة على تنظيم برامج عمل تحقق اهداف المدرسة	4.20	0.80	كبيرة
4	24	تقوم لمديرة بوضع خطة زمنية واضحة لمسار عملها	4.13	0.80	كبيرة
5	25	تفوض المديرة صلاحياتها بشكل مناسب لتسهيل العمل	4.10	0.83	كبيرة
6	22	تعمل على نشر ثقافة الجودة في المدرسة	4.09	0.78	كبيرة
7	23	تعمل مديرة المدرسة على إيجاد مصادر تمويل جديدة وغير تقليدية	3.95	0.88	كبيرة

يلاحظ من الجدول(9)، أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التنظيم والإدارة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة).

كماتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الثقافة التنظيمية وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم (10).

جدول10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الثقافة التنظيمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال الثقافة التنظيمية وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	47	تحرص المديرة على أن يكون للمدرسة هوية مميزة	4.43	0.77	كبيرة
2	49	تعمل المديرة على ترسيخ قيم عمل وأداء تميز المدرسة	4.13	0.73	كبيرة
3	51	تخضع المديرة العاملين لمنظومة من الأخلاقيات المهنية التي تنظم أداءهم	4.12	0.79	كبيرة
4	50	تحرص المديرة على انسجام معتقداتها وقيمها مع ممارساتها	4.09	0.80	كبيرة
5	48	ترسخ المديرة من خلال أدائها معتقدات مميزة تجاه مكونات العملية التعليمية والعمل بشكل عام	4.09	0.74	كبيرة
6	52	تستخدم الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات	4.07	0.82	كبيرة
7	53	تشجع المديرة المعلمين الأخذ بالتجريب وعدم الوقوع في الخطأ	4.02	0.84	كبيرة
8	54	تستخدم وسائل الاعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للمدرسة	4.00	0.92	كبيرة

يلاحظ من الجدول(10)،أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الثقافة التنظيمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة).

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال المعلومات وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم(11).

جدول11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال المعلومات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال المعلومات وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	15	تعمل على تنمية وتطوير المعلمين عن طريق الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها	4.10	0.84	كبيرة
2	14	توظف المديرة المعلومات المتاحة في عملها وقراراتها	4.07	0.80	كبيرة
3	18	تعمل على متابعة أعمال المعلمين الخاصة بتحليل المنهاج وتحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة	4.07	0.84	كبيرة
4	17	توفر المديرة قاعدة بيانات للمدرسة	4.06	0.85	كبيرة
5	16	توفرالمديرة المعلومات الضرورية التي يحتاجها المعلمون	4.06	0.82	كبيرة
6	19	تتعامل المديرة بكل شفافية مع المعلومات التي يطلبها أولياء الأمور عن ابناءهم	4.05	0.84	كبيرة

يلاحظ من الجدول(11)،أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال المعلومات من وجهة نظرمعلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الرؤية المستقبلية وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم (12).

جدول12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الرؤية المستقبلية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال الرؤية المستقبلية وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	27	تبلور رؤية تربوية للمدرسة واضحة باتجاه المستقبل	4.23	0.72	كبيرة
2	34	تضع المديرة مجموعة من القيم التي توجه سلوك المعلمين في المدرسة	4.09	0.83	كبيرة
3	33	تعزز المديرة الشعور بالفخر والاعتزاز لدى المعلمين في المدرسة بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها	4.08	0.88	كبيرة
4	36	تضع في الاعتبار المتغيرات والمستجدات عند تطبيق الرؤية	4.07	0.79	كبيرة
5	32	تعمل على إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع	4.03	0.80	كبيرة
6	31	رؤية المدرسة ورسالتها مرتبطة بفلسفة التربية	4.02	0.78	كبيرة
7	35	تخضع الرؤية للتقويم المستمر بشكل يساعد على تطويرها	4.01	0.85	كبيرة
8	28	تشرك مديرتي المعلمين بصياغة الرؤية	4.01	0.87	كبيرة
9	30	تبلور رسالة للمدرسة مرتبطة بالرؤية	3.96	0.81	كبيرة
10	29	تشرك مديرتي المجتمع المحلي بصياغة الرؤية	3.81	0.92	كبيرة

يلاحظ من الجدول(12)،أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الرؤية المستقبلية من وجهة نظرمعلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة).كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الاتصال والعلاقات مع الآخرين وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم (13).

جدول13: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الاتصال والعلاقات معا لآخرين القرارات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال الاتصال والعلاقات معا لآخرين وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	9	تستخدم التكنولوجيا الحديثة للتواصل مع العاملين	4.22	0.85	كبيرة
2	13	تثق بالعاملين وقدراتهم وتحرص على تشجيعهم على الانجاز	4.08	0.86	كبيرة
3	7	توفر المديرة بيئة موائمة لتسهل عملية الاتصال والتواصل بين المعلمين	4.07	0.87	كبيرة
4	11	تقدم أفكارا جديدة متميزة عن الآخرين	3.97	0.86	كبيرة
5	12	تتقبل افكار العاملين وترحب بها	3.96	0.87	كبيرة
6	8	تهتم المديرة ببحث مشكلات المعلمين المتعلقة بالعمل وتصنفها حسب أهميتها في جدول أولويات العمل	3.87	0.89	كبيرة
7	10	تعمل على حل الصراعات المدرسية بصورة ابداعية	3.87	0.91	كبيرة

يلاحظ من الجدول(13)،أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الاتصال والعلاقات مع الآخرين من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة).وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التغيير وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم (14).

جدول14: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التغيير من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال التغيير وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	37	تعمل مديرة المدرسة على رفع كفاءة المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة	4.16	0.82	كبيرة
2	40	تعقد دورات وأيام دراسية لتحسين التدريس لدى المعلمين	4.05	0.85	كبيرة
3	38	تقوم المديرة بتعزيز التنمية المهنية المستديمة لجميع العاملين	4.03	0.78	كبيرة
4	39	تتداول المديرة مع المعلمين بشأن عملهم وأدائهم	4.03	0.79	كبيرة
5	45	توجه المديرة الموارد المادية والبشرية نحو خدمة أهداف التغيير	4.02	0.84	كبيرة
6	43	تعمل على التخلص من انماط السلوك التي تعوق عملية التغيير	3.95	0.86	كبيرة
7	46	تشرك لمديرة المتأثرين بالتغيير في التخطيط له	3.93	0.84	كبيرة
8	42	تحدد نوع التغيير الذي يحتاجه المعلمين في المدرسة	3.93	0.87	كبيرة
9	41	تتفهم وجهات نظر المقاومين للتغيير	3.89	0.89	كبيرة
10	44	تناقش المديرة المعلمين بشأن خطوات التغيير والوسائل التي يجب اتخاذها	3.89	0.85	كبيرة

يلاحظ من الجدول(14)،أن درجةممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال التغيير من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة).

وأخيراً؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال صنع القرارات وفقراته من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك جدول رقم(15).

جدول15: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال صنع القرارات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال صنع القرارات وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	تبني المديرة قراراتها على معلومات دقيقة وموثقة	4.06	0.81	كبيرة
2	1	يتم اتخاذ القرارات بعد دراسة جميع البدائل الممكنة	4.02	0.77	كبيرة
3	3	يتم تحفيز العاملين لتنفيذ القرارات	3.99	0.83	كبيرة
4	5	تشجع وتعزز المعلمين للمشاركة في المناقشات التي تسبق اتخاذ القرارات	3.92	0.88	كبيرة
5	2	تتخذ القرارات بعد التشاور مع المعلمين	3.86	0.87	كبيرة
6	6	تناقش مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على المعلمين قبل اتخاذ قرارات بشأنها	3.85	0.90	كبيرة

يلاحظ من الجدول(15)،أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال صنع القرارات من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (كبيرة).

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: "**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالةα=0.05 بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؟**"،للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك جدول رقم (16).

جدول16: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغير الدراسة	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.038	0.52
	أنثى	4.043	0.57
المرحلة الدراسية	ابتدائي	4.141	0.55
	إعدادي	3.939	0.49
	ثانوي	3.975	0.56
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	4.067	0.55
	10 سنوات فأكثر	4.029	0.55
المرحلة العمرية	حتى 30	4.111	0.48
	31-40	4.115	0.51
	41-50	3.865	0.57
	51 فما فوق	3.878	0.72
المؤهل العلمي	معلم كبير	3.971	0.46
	لقب أول	4.072	0.52
	لقب ثاني وثالث	3.970	0.65

نوع البلدة	مدينة	4.076	0.54
	قرية	3.912	0.59
	مختلطة	4.147	0.50
عدد تلاميذ المدرسة	صغير/إلى حد 200 تلميذ	3.887	0.60
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	4.170	0.49
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.958	0.57

يلاحظ من الجدول(16)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) 7-way ANOVA without Interaction لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك جدول رقم (17).

جدول17: نتائج تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.299	1	0.299	1.068	0.302
المرحلة الدراسية	2.433	2	1.217	**4.349**	0.014
سنوات الخبرة	0.101	1	0.101	0.362	0.548
المرحلة العمرية	4.125	3	1.375	**4.915**	0.002
المؤهل العلمي	0.321	2	0.160	0.573	0.564
نوع البلدة	0.795	2	0.398	1.421	0.243
عدد تلاميذ المدرسة	1.774	2	0.887	**3.170**	0.043
الخطأ	108.542	388	0.280		
الكلي	121.459	401			

يتبين من الجدول (17)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة)؛ ولكون متغيرات الدراسة سالفة الذكر متعددة المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار Levene؛ للتحقق من انتهاك تجانس التباين وفقاً لمتغيرات الدراسة، بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة)، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة لاختبار Levene(2.455) عند درجتي حرية (164 للبسط، 237 للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة سالفة الذكر، ويبين ذلك الجداول رقم (18)، (19)، (20).

جدول18 : نتائج اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلةالدراسية)

المرحلة الدراسية		إعدادي	ثانوي
Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.939	3.975
ثانوي	3.975	0.036	
ابتدائي	4.141	**0.202**	**0.166**

يتضح من الجدول(18)،أن النتائج كانت لصالح درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن يعملون في

المرحلةالدراسية (الابتدائية) مقارنة بوجهة نظر زملائهم وزميلاتهن ممن يعملون في المرحلتين الدراسيتين (الإعدادية ثم الثانوية) على الترتيب.

جدول19:نتائج اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلة العمرية).

المرحلة العمرية		41–50	51 فما فوق	حتى 30
Games–Howell	المتوسط الحسابي	3.865	3.878	4.111
51 فما فوق	3.878	0.013		
حتى 30	4.111	**0.246**	0.233	
31–40	4.115	**0.250**	0.237	0.004

يتضح من الجدول(19)، أن النتائج كانت لصالح كلٍّ مــن درجتــي ممارســة مــديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن هم/هــن فــي المرحلــة العمرية: (40–31 سنة،ثم حتى 30 سنة) على الترتيب مقارنة بوجهة نظر زملائهم وزميلاتهن ممن هن في المرحلة العمرية (50–41 سنة).

جدول20: نتائج اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)

عدد تلاميذ المدرسة		صغير/إلى حد 200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
Games–Howell	المتوسط الحسابي	3.887	3.958
كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.958	0.072	
متوسط/بين 500–200 تلميذ	4.170	**0.283**	**0.211**

يتضح من الجدول(20)، أن النتائج كانت لصالح درجة ممارسة مديرات المدارس في الوســط العربي للدور القيادي ككل مــن وجهــة نظــر المعلمــين والمعلمــات ممــن عــدد التلاميــذ فــي مدارسهم/مدارسهن (متوسط/بين 500–200 تلميذ) مقارنة بوجهة نظر زملائهم وزميلاتهن ممن عدد

التلاميذ في مدارسهم/مدارسهن [(صغير/إلى حد 200 تلميذ)،ثم (كبير/أكثرمن 500 تلميذ)] على الترتيب.

بالإضافة إلى ماتقدم؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم (21).

جدول21: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغير الدراسة	مستويات المتغير	الإحصائي	صنع القرارات	الاتصال والعلاقات معالاخرين	المعلومات	التنظيم والإدارة	الرؤية المستقبلية	التغيير	الثقافة التنظيمية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.973	4.032	4.046	4.109	4.035	3.988	4.089
		الانحراف المعياري	0.62	0.62	0.66	0.57	0.60	0.65	0.60
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.931	3.986	4.090	4.141	4.029	3.987	4.142
		الانحراف المعياري	0.71	0.70	0.65	0.59	0.65	0.66	0.66
المرحلة الدراسية	ابتدائي	المتوسط الحسابي	3.990	4.128	4.169	4.239	4.134	4.103	4.219
		الانحراف المعياري	0.72	0.64	0.62	0.54	0.62	0.64	0.63
	إعدادي	المتوسط الحسابي	3.874	3.883	3.941	4.023	3.964	3.865	4.025
		الانحراف المعياري	0.65	0.66	0.61	0.58	0.58	0.66	0.65
	ثانوي	المتوسط الحسابي	3.944	3.922	4.034	4.051	3.939	3.916	4.053
		الانحراف المعياري	0.63	0.68	0.71	0.60	0.66	0.64	0.61
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.059	4.027	4.076	4.115	4.054	4.004	4.154
		الانحراف المعياري	0.63	0.71	0.68	0.57	0.63	0.66	0.62
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	3.897	3.994	4.071	4.134	4.021	3.980	4.104
		الانحراف المعياري	0.70	0.64	0.64	0.58	0.63	0.65	0.64
المرحلة العمرية	حتى 30	المتوسط الحسابي	4.053	4.137	4.169	4.137	4.073	4.045	4.194
		الانحراف المعياري	0.60	0.58	0.56	0.51	0.61	0.57	0.51
	31-40	المتوسط الحسابي	4.007	4.077	4.152	4.184	4.104	4.093	4.183
		الانحراف المعياري	0.65	0.65	0.60	0.57	0.59	0.58	0.61
	41-50	المتوسط الحسابي	3.791	3.786	3.849	4.010	3.902	3.763	3.958
		الانحراف المعياري	0.74	0.72	0.71	0.58	0.65	0.74	0.69
	51 فما فوق	المتوسط الحسابي	3.755	3.819	3.936	4.067	3.826	3.788	3.989
		الانحراف المعياري	0.79	0.70	0.89	0.73	0.74	0.81	0.81
المؤهل	معلم كبير	المتوسط الحسابي	3.799	3.976	4.056	4.095	3.875	3.929	4.099
		الانحراف المعياري	0.62	0.47	0.45	0.57	0.62	0.44	0.55

متغير الدراسة	مستويات المتغير	الإحصائي	صنع القرارات	الاتصال والعلاقات معالآخرين	المعلومات	التنظيم والإدارة	الرؤية المستقبلية	التغيير	الثقافة التنظيمية
العلمي	لقب أول	المتوسط الحسابي	3.987	4.036	4.110	4.150	4.053	4.013	4.169
		الانحراف المعياري	0.65	0.63	0.63	0.55	0.61	0.62	0.58
	لقب ثاني وثالث	المتوسط الحسابي	3.875	3.923	3.970	4.076	4.010	3.929	3.991
		الانحراف المعياري	0.76	0.79	0.75	0.65	0.69	0.77	0.77
نوع البلدة	مدينة	المتوسط الحسابي	3.976	4.047	4.104	4.167	4.062	4.019	4.167
		الانحراف المعياري	0.65	0.64	0.66	0.55	0.61	0.63	0.60
	قرية	المتوسط الحسابي	3.872	3.859	3.947	3.995	3.911	3.870	3.945
		الانحراف المعياري	0.76	0.73	0.65	0.66	0.68	0.70	0.74
	مختلطة	المتوسط الحسابي	3.878	4.086	4.244	4.200	4.180	4.100	4.300
		الانحراف المعياري	0.63	0.61	0.50	0.54	0.48	0.58	0.39
عدد تلاميذ المدرسة	صغير/إلى حد 200	المتوسط الحسابي	3.810	3.810	3.901	4.024	3.833	3.874	3.964
		الانحراف المعياري	0.71	0.71	0.68	0.62	0.68	0.69	0.68
	متوسط/بين-200 500	المتوسط الحسابي	4.083	4.170	4.219	4.210	4.182	4.086	4.251
		الانحراف المعياري	0.63	0.59	0.56	0.53	0.56	0.59	0.57
	كبير/أكثر من 500	المتوسط الحسابي	3.857	3.899	3.977	4.077	3.939	3.923	4.037
		الانحراف المعياري	0.70	0.70	0.70	0.60	0.65	0.69	0.66

يلاحظ من الجدول(21)،وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس،والمرحلةالدراسية،وسنوات الخبرة،والمرحلة العمرية،والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة) ؛وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعل) 7-way MANOVA without Interaction لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم(22).

جدول22: نتائج تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمةف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.026	1.401	7	382	0.204
المرحلة الدراسية	Wilks' Lambda	0.939	**1.741**	14	764	0.044
سنوات الخبرة	Hotelling's Trace	0.057	**3.085**	7	382	0.004
المرحلة العمرية	Wilks' Lambda	0.905	**1.850**	21	1097.45	0.011
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	0.975	0.693	14	764	0.783
نوع البلدة	Wilks' Lambda	0.962	1.057	14	764	0.394
عدد تلاميذ المدرسة	Wilks' Lambda	0.925	**2.163**	14	764	0.008

يتبين من الجدول(22)، وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05) لكلٍ من متغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، سنوات الخبرة، المرحلة العمرية، عدد تلاميذ المدرسة) على درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي مجتمعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؛ ولتحديد على أيّ من درجات ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان أثر متغيرات الدراسة سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كلٌ على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم (23).

جدول23: نتائج تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي كلٍ على حدةٍ من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	صنع القرارات	1.065	1	1.065	2.409	0.121
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	1.408	1	1.408	3.472	0.063
	المعلومات	0.069	1	0.069	0.172	0.678
	التنظيم والإدارة	0.001	1	0.001	0.003	0.958
	الرؤية المستقبلية	0.247	1	0.247	0.663	0.416
	التغيير	0.721	1	0.721	1.815	0.179
	الثقافة التنظيمية	0.001	1	0.001	0.002	0.963
المرحلة الدراسية	صنع القرارات	0.152	2	0.076	0.172	0.842
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	3.461	2	1.730	**4.268**	0.015
	المعلومات	1.839	2	0.919	2.288	0.103
	التنظيم والإدارة	3.379	2	1.690	**5.229**	0.006
	الرؤية المستقبلية	3.195	2	1.597	**4.293**	0.014
	التغيير	3.741	2	1.870	**4.706**	0.010
	الثقافة التنظيمية	2.156	2	1.078	2.817	0.061
سنوات الخبرة	صنع القرارات	1.247	1	1.247	**2.819**	0.045
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	0.757	1	0.757	1.867	0.173
	المعلومات	0.850	1	0.850	2.114	0.147
	التنظيم والإدارة	0.241	1	0.241	0.745	0.389
	الرؤية المستقبلية	0.026	1	0.026	0.069	0.793
	التغيير	0.331	1	0.331	0.833	0.362
	الثقافة التنظيمية	0.034	1	0.034	0.089	0.766
المرحلة العمرية	صنع القرارات	2.720	3	0.907	2.050	0.106
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	7.775	3	2.592	**6.391**	0.000
	المعلومات	5.924	3	1.975	**4.914**	0.002
	التنظيم والإدارة	1.742	3	0.581	1.797	0.147
	الرؤية المستقبلية	2.804	3	0.935	2.512	0.058
	التغيير	8.184	3	2.728	**6.864**	0.000
	الثقافة التنظيمية	2.593	3	0.864	2.259	0.081
المؤهل العلمي	صنع القرارات	0.768	2	0.384	0.868	0.420
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	0.144	2	0.072	0.177	0.837
	المعلومات	0.216	2	0.108	0.269	0.765

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	التنظيم والإدارة	0.235	2	0.117	0.364	0.695
	الرؤية المستقبلية	0.961	2	0.481	1.291	0.276
	التغيير	0.198	2	0.099	0.249	0.779
	الثقافة التنظيمية	0.739	2	0.370	0.966	0.382
نوع البلدة	صنع القرارات	0.388	2	0.194	0.438	0.646
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	0.750	2	0.375	0.925	0.397
	المعلومات	1.019	2	0.510	1.268	0.283
	التنظيم والإدارة	1.276	2	0.638	1.974	0.140
	الرؤية المستقبلية	0.677	2	0.338	0.910	0.404
	التغيير	0.892	2	0.446	1.122	0.327
	الثقافة التنظيمية	2.089	2	1.045	2.731	0.066
عدد تلاميذ المدرسة	صنع القرارات	3.120	2	1.560	**3.528**	0.030
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	3.128	2	1.564	**3.857**	0.022
	المعلومات	2.491	2	1.246	**3.100**	0.046
	التنظيم والإدارة	0.308	2	0.154	0.476	0.622
	الرؤية المستقبلية	3.901	2	1.950	**5.241**	0.006
	التغيير	0.424	2	0.212	0.533	0.587
	الثقافة التنظيمية	1.581	2	0.791	2.066	0.128
الخطأ	صنع القرارات	171.570	388	0.442		
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	157.330	388	0.405		
	المعلومات	155.905	388	0.402		
	التنظيم والإدارة	125.380	388	0.323		
	الرؤية المستقبلية	144.377	388	0.372		
	التغيير	154.212	388	0.397		
	الثقافة التنظيمية	148.441	388	0.383		
الكلي	صنع القرارات	184.170	401			
	الاتصال والعلاقات مع الآخرين	178.216	401			
	المعلومات	172.019	401			
	التنظيم والإدارة	134.074	401			
	الرؤية المستقبلية	159.085	401			
	التغيير	170.165	401			
	الثقافة التنظيمية	162.038	401			

يتضح من الجدول(23)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال صنع القرارات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات يعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخبرة)، لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي/ذوات الخبرات المتدنية (أقلمن 10 سنوات) مقارنة بوجهة نظر زملائهم وزميلاتهن ذوي/ذوات الخبرات المرتفعة (10 سنوات فأكثر).

ونظراً لوجود وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي المختلفة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة)، ولكون متغيرات الدراسة سالفة الذكر متعددة المستويات؛ فقد تم إجراء اختبارLevene؛ للتحقق من انتهاك تجانس التباين وفقاً لمتغيرات الدراسة، بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة)، ويبين ذلك الجدول رقم (24).

جدول24: نتائج اختبار Levene لانتها كتجانس التباين في درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغيرات التابعة وفقاً لمتغيرات الدراسة	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
صنع القرارات	**1.602**	164	237	0.000
الاتصال والعلاقات مع الآخرين	**2.265**	164	237	0.000
المعلومات	**2.139**	164	237	0.000
التنظيم والإدارة	**1.962**	164	237	0.000
الرؤية المستقبلية	**1.845**	164	237	0.000
التغيير	**1.674**	164	237	0.000
الثقافة التنظيمية	**1.867**	164	237	0.000

يتضح من الجدول (24)، وجود انتهاك في تجانس تباين درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عند مستوى الدلالة α=0.05 تعزى لمتغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة)؛ مما أوجب استخدام اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة سالفة الذكر، ويبين ذلك الجداول رقم(25)، (26)، (27).

جدول25: نتائج اختبار Games- Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلةالدراسية).

المجال	المرحلة الدراسية			
الاتصال والعلاقات مع الآخرين	المرحلة الدراسية		إعدادي	ثانوي
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.883	3.922
	ثانوي	3.922	0.040	
	ابتدائي	4.128	**0.245**	**0.205**
التنظيم والإدارة	المرحلة الدراسية		إعدادي	ثانوي
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	4.023	4.051
	ثانوي	4.051	0.028	
	ابتدائي	4.239	**0.216**	**0.188**
التغيير	المرحلة الدراسية		إعدادي	ثانوي
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.865	3.916
	ثانوي	3.916	0.051	
	ابتدائي	4.103	**0.238**	**0.188**
الرؤية المستقبلية	المرحلة الدراسية		ثانوي	إعدادي
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.939	3.964
	إعدادي	3.964	0.025	
	ابتدائي	4.134	**0.195**	0.170

يتضح من الجدول(25)،أن النتائج كانت لصالح درجة ممارسة مديرات المـدارس فـي الوسط العربي لمجالات الدور القيادي(الاتصال والعلاقات مـع الآخـرين، والتنظـيم والإدارة، والتغيير) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن يعملون في المرحلة الدراسـية (الابتدائيـة) مقارنة بوجهة نظر زملائهم/زميلاتهن ممن يعملون في المرحلتين الدراسيتين (الإعداديـة ثـم الثانوية) على الترتيب. كما يتضح من الجدول 25،أن النتائج كانت لـصالح درجـة ممارسـة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الدور القيادي (الرؤية المستقبلية) من وجهـة نظـر المعلمين والمعلمات ممن يعملون في المرحلة الدراسـية (الابتدائيـة) مقارنـة بوجهـة نظـر زملائهم/زميلاتهن ممن يعملون في المرحلة الدراسية (الثانوية).

جدول26: نتائج اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلةالعمرية)

المجال	المرحلة العمرية Games-Howell	المتوسط الحسابي	41-50	51 فما فوق	31-40
الاتصال والعلاقات مع الآخرين	المرحلة العمرية		41-50	51 فما فوق	31-40
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.786	3.819	4.077
	51 فما فوق	3.819	0.034		
	31-40	4.077	**0.291**	0.258	
	حتى 30	4.137	**0.352**	0.318	0.060
المعلومات	المرحلة العمرية		41-50	51 فما فوق	31-40
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.849	3.936	4.152
	51 فما فوق	3.936	0.087		
	31-40	4.152	**0.303**	0.216	
	حتى 30	4.169	**0.320**	0.233	0.017
التغيير	المرحلة العمرية		41-50	51 فما فوق	حتى 30
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.763	3.788	4.045
	51 فما فوق	3.788	0.025		
	حتى 30	4.045	**0.282**	0.257	
	31-40	4.093	**0.330**	0.305	0.048

يتضح من الجدول(26)، أن النتائج كانت لصالح كلٍّ من درجتي ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجاليّ الدور القيادي (الاتصال والعلاقات مع الآخرين، والمعلومات) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن هم/هن في المرحلة العمرية: (حتى 30سنة،ثم40-31) على الترتيب مقارنة بوجهة نظر زملائهم/زميلاتهن ممن هم في المرحلةالعمرية (50-41سنة).

كما يتضح من الجدول(26)، أن النتائج كانت لصالح كلٍّ من درجتي ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجال الدورالقيادي (التغيير) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن هم في المرحلة العمرية: (40-31 سنة، ثم حتى 30 سنة) على الترتيب مقارنة بوجهة نظر زملائهم/زميلاتهن ممن هم في المرحلةالعمرية (50-41سنة).

جدول27: نتائج اختبارGames-Howellللمقارنات البعدية المتعددة لدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)

المجال				
صنع القرارات	**عدد تلاميذ المدرسة**		صغير/إلى حد 200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.810	3.857
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.857	0.048	
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	4.083	**0.273**	**0.226**
الاتصال والعلاقات معالآخرين	**عدد تلاميذ المدرسة**		صغير/إلى حد 200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.810	3.899
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.899	0.089	
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	4.170	**0.360**	**0.271**
المعلومات	**عدد تلاميذ المدرسة**		صغير/إلى حد 200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.901	3.977
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.977	0.076	
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	4.219	**0.319**	**0.242**
الرؤية المستقبلية	**عدد تلاميذ المدرسة**		صغير/إلى حد 200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.833	3.939
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.939	0.105	
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	4.182	**0.349**	**0.244**

يتضح من الجدول(27)،أن النتائج كانت لصالح درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي لمجالات الدور القيادي (صنع القرارات، والاتصال والعلاقات مع الآخرين، والمعلومات، والرؤية المستقبلية)من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن عدد التلاميذ في مدارسهم (متوسط/بين 500-200 تلميذ) مقارنة بوجهة نظر زملائهم/زميلاتهن ممن عدد التلاميذ في مدارسهم [(صغير/إلى حد 200 تلميذ)، ثم (كبير/أكثرمن 500 تلميذ)] على الترتيب.

ثالثاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: **"ما معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟"**؛ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، ويبين ذلك الجدول رقم(28).

جدول28: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ككل ومجالاتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	رقم المجال	مقياس معيقات ممارسة الدورالقيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعويق
1	4	معيقات داخل البيت	2.90	1.02	متوسطة
2	2	معيقات مجتمعيه	2.88	0.89	متوسطة
3	1	معيقات إداريَّة (خارجيه)	2.83	0.95	متوسطة
4	3	معيقات نفسيه (داخليه)	2.77	0.91	متوسطة
		الكلي للمقياس	2.85	0.80	متوسطة

يلاحظ من الجدول(28)،أن معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس ككل ومجالاته قد كانت (متوسطة)،حيث جاءت المجالات وفقاً للترتيب الآتي:

1. مجال معيقات داخل البيت في المرتبة الأولى.
2. مجال معيقات مجتمعية في المرتبة الثانية.
3. مجال معيقات إدارية (خارجية) في المرتبة الثالثة.
4. مجال نفسية (داخلية) في المرتبة الرابعة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات داخل البيت لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقراته من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك الجدول رقم(29).

جدول29: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات داخل البيت لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال معيقات داخل البيت وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعويق
1	77	الزواج المبكر للفتاة يثقل عليها ويمنعها من ممارسة دورها بنجاح	3.01	1.21	متوسطة
2	76	تبعية الفتاه والزوجة للأهل وللزوج يضعف من استقلاليتها ويعيق تقدمها	2.89	1.16	متوسطة
3	74	تخوف الأهل والأزواج من عمل النساء خارج المنزل مما يحد من ممارسة دورها القيادي	2.88	1.13	متوسطة
4	73	صعوبة توفيق المديرة بين البيت والعمل تقلل من فرص ممارسة دورها القيادي	2.87	1.17	متوسطة
5	75	قيود الأهل والأزواج على الاختلاط يحد ممارسة دورها القيادي	2.83	1.14	متوسطة

يلاحظ من الجدول(29)،أن معيقات داخل البيت لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراته كانت (متوسطة).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المجتمعية لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقراتها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات،

مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك الجدول رقم (30).

جدول30: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات المجتمعية لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	مجال معيقات مجتمعيه وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعويق
1	64	صعوبة تقبل الموظفين لتولي المسؤولية من جانب المديرة	2.96	1.10	متوسطة
2	60	الثقافة السائدة التي ترى عمل المديرة أساسا في المنزل	2.94	1.07	متوسطة
3	65	الحد من حرية المديرة وتفاعلها مع المجتمع يقلل من فرص ممارسة دورها القيادي	2.93	1.06	متوسطة
4	66	ضعف ثقة المجتمع بقدرة المديرة على القيادة يضعف من إمكانية ممارسة دورها القيادي	2.92	1.10	متوسطة
5	61	قناعة الكثيرين من صناع القرار في المجتمع بأن المديرة غير قادرة على مماسة ادوار قيادية بنجاح	2.89	1.12	متوسطة
6	62	اعتقاد الكثيرمن الناس بأنّ نجاح بعض المديرات في العمل يعتمد على المجاملات أكثر من تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات	2.80	1.09	متوسطة
7	63	اعتقاد الكثير من الناس بان المديرة تهتم بالأمور الشكلية على حساب الجوهر مما يقلل من فرص ممارسة دورها القيادي	2.77	1.14	متوسطة

يلاحظ من الجدول (30)، أن المعيقات المجتمعية لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس وفقراته قد كانت (متوسطة).كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الإدارية (خارجية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربيوفقراتها من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك الجدول رقم(31).

جدول31: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات الإدارية (خارجية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتها مرتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	مجال معيقات إداريَّة (خارجيه) وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعويق
1	59	اضطرار المديرة للقيام بأدوار منزلية إلى جانب عملها الإداري	3.07	1.22	متوسطة
2	55	يحد ضعف الحزم الإداري للمديرة من ممارسة دورها القيادي	2.86	1.21	متوسطة
3	57	سيطرة الرجل المهنية تحول دون التقدم الاداري للمديرة في ممارسة دورها القيادي	2.85	1.09	متوسطة
4	56	ضعف فرص المديرة للاحتكاك بالآخرين والإفادة من خبراتهم	2.84	1.06	متوسطة
5	58	غياب الجدية في العمل لدى المديرة من معيقات ممارسة دورها القيادي	2.54	1.19	متوسطة

يلاحظ من الجدول(31)،أن المعيقات الإدارية (خارجية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراته قد كانت (متوسطة).

وأخيراً؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات النفسية (داخلية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقراته من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مع مراعاة ترتيب فقرات المجال ترتيباً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، ويبين ذلك الجدول رقم(32).

جدول32: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعيقات النفسية (داخلية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراتهم رتبةً تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	مجال معيقات نفسيه (داخليه) وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التعويق
1	71	تعرض المديرة لصراع الأدوار (ابنة،زوجة،أم،موظفة)، وانعكاساتها لنفسية السلبيّة	2.93	1.13	متوسطة
2	67	احتكام المديرة للعاطفة أكثر من العقل في التعامل مع القضايا الإدارية	2.87	1.06	متوسطة
3	69	وقوع المديرة تحت الضغوطات النفسية مما يعيق ممارسة دورها كقائدة	2.83	1.05	متوسطة
4	70	ضعف قدرة المديرة على المواجهة والتحدي مما يضعف تقدمها وممارسة دورها	2.71	1.06	متوسطة
5	68	ضعف ثقة المديرة بنفسها يحول دون ممارسة دورها القيادي	2.70	1.07	متوسطة
6	72	غياب الموضوعية لدى المديرة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل	2.59	1.07	متوسطة

يلاحظ من الجدول(32)،أن المعيقات النفسية (داخلية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقراته قد كانت (متوسطة).

رابعاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: **"هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس،المرحلة الدراسية،وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية،والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؟"**،للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم (33).

جدول33: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغير الدراسة	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.884	0.83
	أنثى	2.820	0.77
المرحلة	ابتدائي	2.776	0.77
الدراسية	إعدادي	3.106	0.80
	ثانوي	2.752	0.79
سنوات	أقل من 10 سنوات	2.940	0.82
الخبرة	10 سنوات فأكثر	2.802	0.78
المرحلة	حتى 30	2.750	0.71
العمرية	31-40	2.837	0.83
	41-50	3.005	0.77
	51 فما فوق	2.715	0.83
المؤهل	معلم كبير	2.861	0.67

متغير الدراسة	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلمي	لقب أول	2.749	0.77
	لقب ثاني وثالث	3.111	0.83
نوع البلدة	مدينة	2.752	0.79
	قرية	3.137	0.78
	مختلطة	2.858	0.73
عدد تلاميذ المدرسة	صغير/إلى حد 200 تلميذ	3.057	0.71
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	2.540	0.73
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.075	0.78

يلاحظ من الجدول (33)،وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) 7-way ANOVA without Interaction لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم (34).

جدول**34**: نتائج تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.186	1	0.186	0.342	0.559
المرحلة الدراسية	0.462	2	0.231	0.425	0.654
سنوات الخبرة	2.881	1	2.881	**5.300**	0.022
المرحلة العمرية	4.382	3	1.461	**2.687**	0.046
المؤهل العلمي	3.186	2	1.593	2.930	0.055
نوع البلدة	3.243	2	1.621	2.982	0.052
عدد تلاميذ المدرسة	15.214	2	7.607	**13.993**	0.000
الخطأ	210.931	388	0.544		
الكلي	254.362	401			

يتضح من الجدول (34)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين المتوسطين الحسابيين لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات يعزى لمتغير الدراسة (سنوات الخبرة)؛ حيث تعاني مديرات المدارس من معيقات ممارسة الدور القيادي في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن سنوات خبراتهم/خبراتهن (أقل من 10 سنوات) أكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن سنوات الخبرة لديهم/لديهن (10 سنوات فأكثر).

كما يتبين من الجدول(34)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالةα=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيري الدراسة (المرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة)، ولكون متغيري الدراسة سالفي الذكر متعدديا لمستويات؛ فقد تم إجراء اختبارLevene؛ للتحقق من انتهاك تجانس التباين وفقاً لمتغيرات الدراسة، بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيري الدراسة (المرحلةالعمرية،وعدد تلاميذ المدرسة)، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة لاختبار Levene(1.632) عند درجتي حرية (164 للبسط، 237 للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيري الدراسة سالفي الذكر، ويبين ذلك الجدولين رقم (35)، (36).

جدول35: نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (المرحلةالعمرية)

المرحلة العمرية		51 فما فوق	حتى 30	31-40
Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.715	2.750	2.837
حتى 30	2.750	0.035		
31-40	2.837	0.122	0.087	
41-50	3.005	**0.290**	**0.255**	0.168

يتضح من الجدول(35)،معاناة مديرات المدارس في الوسط العربي من معيقات ممارسة الدورالقيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن المرحلةالعمرية لهم/لهن (41-50) أكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن المرحلةالعمرية لهم/لهن [(51 سنة فما فوق)،ثم (حتى 30 سنة)] على الترتيب.

جدول36: نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمعيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة)

عدد تلاميذ المدرسة		متوسط/بين 500-200 تلميذ	صغير/إلى حد 200 تلميذ
Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.540	3.057
صغير/إلى حد 200 تلميذ	3.057	0.517	
كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.075	**0.535**	**0.019**

يتضح من الجدول (36)،معاناة مديرات المدارس في الوسط العربي من معيقات ممارسة الدور القيادي ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن عدد تلاميذ مدارسهم/مدارسهن (كبير/أكثرمن 500 تلميذ) أكثرمن وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن عدد تلاميذ مدارسهم/مدارسهن [(متوسط/بين 500-200 تلميذ)،ثم (صغير/إلىحد 200 تلميذ)] على الترتيب. بالإضافة إلى ماتقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات

معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم (37).

جدول37: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

متغير الدراسة	مستويات المتغير	الإحصائي	معيقات إدارية(خارجيه)	معيقات مجتمعيه	معيقات نفسيه(داخليه)	معيقات داخل البيت
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.900	2.921	2.860	2.845
		الانحراف المعياري	1.02	0.88	0.94	0.98
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.786	2.860	2.708	2.930
		الانحراف المعياري	0.90	0.90	0.89	1.04
المرحلة الدراسية	ابتدائي	المتوسط الحسابي	2.714	2.829	2.720	2.832
		الانحراف المعياري	0.91	0.89	0.90	1.00
	إعدادي	المتوسط الحسابي	3.179	3.172	2.975	3.100
		الانحراف المعياري	0.97	0.90	0.93	0.98
	ثانوي	المتوسط الحسابي	2.744	2.753	2.690	2.834
		الانحراف المعياري	0.94	0.85	0.90	1.07
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.009	2.959	2.811	2.998
		الانحراف المعياري	1.02	0.95	0.92	1.06
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	2.750	2.850	2.751	2.847
		الانحراف المعياري	0.91	0.86	0.91	1.00
المرحلة العمرية	حتى 30	المتوسط الحسابي	2.856	2.734	2.686	2.741
		الانحراف المعياري	0.94	0.81	0.83	1.05
	31-40	المتوسط الحسابي	2.768	2.890	2.725	2.968
		الانحراف المعياري	0.99	0.93	0.93	1.02
	41-50	المتوسط الحسابي	3.000	3.080	2.973	2.944
		الانحراف المعياري	0.92	0.87	0.90	0.94
	51 فما فوق	المتوسط الحسابي	2.741	2.706	2.721	2.694
		الانحراف المعياري	0.82	0.83	0.98	1.15
المؤهل العلمي	معلم كبير	المتوسط الحسابي	2.667	2.946	2.903	2.883
		الانحراف المعياري	0.66	0.85	0.77	0.94
	لقب أول	المتوسط الحسابي	2.724	2.771	2.695	2.809
		الانحراف المعياري	0.91	0.87	0.89	1.03
	لقب ثاني وثالث	المتوسط الحسابي	3.174	3.186	2.947	3.140
		الانحراف المعياري	1.04	0.89	0.99	0.97
نوع البلدة	مدينة	المتوسط الحسابي	2.726	2.799	2.693	2.782
		الانحراف المعياري	0.95	0.87	0.91	0.99
	قرية	المتوسط الحسابي	3.130	3.147	3.073	3.206

متغير الدراسة	مستويات المتغير	الإحصائي	معيقات إدارية(خارجيه)	معيقات مجتمعيه	معيقات نفسيه(داخليه)	معيقات داخل البيت
		الانحراف المعياري	0.88	0.91	0.87	1.04
	مختلطة	المتوسط الحسابي	3.053	2.914	2.378	3.160
		الانحراف المعياري	0.96	0.84	0.79	1.17
عدد تلاميذ المدرسة	صغير/إلى حد 200 تلميذ	المتوسط الحسابي	3.190	3.129	2.881	3.033
		الانحراف المعياري	0.79	0.90	0.85	0.98
	متوسط/بين 500-200 تلميذ	المتوسط الحسابي	2.467	2.586	2.502	2.595
		الانحراف المعياري	0.87	0.78	0.83	0.96
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	المتوسط الحسابي	3.084	3.101	2.988	3.137
		الانحراف المعياري	0.94	0.91	0.94	1.02

يلاحظ من الجدول(37)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة (الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبـرة، والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)، وبهدف التحقق مـن جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين السباعي المتعدد (دون تفاعل) 7-way MANOVA without Interaction لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلـك الجـدول رقم(38).

جدول38: نتائج تحليل لتباين السباعي المتعدد (دون تفاعل) لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمةف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.018	1.726	4	385	0.144
المرحلة الدراسية	Wilks' Lambda	0.987	0.620	8	770	0.762
سنوات الخبرة	Hotelling's Trace	0.021	2.032	4	385	0.089
المرحلة العمرية	Wilks' Lambda	0.953	1.572	12	1018.91	0.094
المؤهل العلمي	Wilks' Lambda	0.968	1.589	8	770	0.124
نوع البلدة	Wilks' Lambda	0.948	**2.581**	8	770	0.009
عدد تلاميذ المدرسة	Wilks' Lambda	0.916	**4.336**	8	770	0.000

يتبين من الجدول(38)، وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 لكلٍّ من متغيرات الدراسة (نوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة) على مجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من مجالات معيقات بممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كان أثرُ متغيرات الدراسة سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين السباعي (دون تفاعل) لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كلٌّ على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة، ويبين ذلك الجدول رقم (39).

جدول39: نتائج تحليل التباين السباعي (دونتفاعل) لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كلٌّ على حدةٍ وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	معيقات إداريّة (خارجية)	0.517	1	0.517	0.664	0.415
	معيقات مجتمعية	0.067	1	0.067	0.096	0.757
	معيقات نفسية (داخلية)	1.646	1	1.646	2.169	0.142
	معيقات داخل البيت	0.405	1	0.405	0.427	0.514
المرحلة الدراسية	معيقات إدارية (خارجية)	1.452	2	0.726	0.933	0.394
	معيقات مجتمعية	1.317	2	0.658	0.941	0.391
	معيقات نفسية (داخلية)	0.359	2	0.179	0.236	0.790
	معيقات داخل البيت	0.034	2	0.017	0.018	0.982
سنوات الخبرة	معيقات إداريّة (خارجية)	4.627	1	4.627	5.948	0.015
	معيقات مجتمعية	2.852	1	2.852	4.076	0.044
	معيقات نفسية (داخلية)	1.202	1	1.202	1.583	0.209
	معيقات داخل البيت	3.911	1	3.911	4.123	0.043
المرحلة العمرية	معيقات إدارية (خارجية)	2.627	3	0.876	1.126	0.338
	معيقات مجتمعية	7.271	3	2.424	3.464	0.016
	معيقات نفسية (داخلية)	2.770	3	0.923	1.216	0.304
	معيقات داخل البيت	8.291	3	2.764	2.913	0.034
المؤهل	معيقات إداريّة (خارجيه)	5.203	2	2.602	3.344	0.036

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمةف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العلمي	معيقات مجتمعيه	4.813	2	2.407	3.440	0.033
	معيقات نفسيه (داخليه)	1.860	2	0.930	1.225	0.295
	معيقات داخل البيت	2.812	2	1.406	1.482	0.228
نوع البلدة	معيقات إداريّة (خارجيه)	1.341	2	0.671	0.862	0.423
	معيقات مجتمعيه	1.777	2	0.888	1.270	0.282
	معيقات نفسيه (داخليه)	8.837	2	4.418	**5.820**	0.003
	معيقات داخل البيت	5.554	2	2.777	2.927	0.055
عدد تلاميذ المدرسة	معيقات إدارية (خارجيه)	19.959	2	9.979	**12.829**	0.000
	معيقات مجتمعيه	13.963	2	6.982	**9.979**	0.000
	معيقات نفسيه (داخليه)	12.141	2	6.070	**7.996**	0.000
	معيقات داخل البيت	18.558	2	9.279	**9.781**	0.000
الخطأ	معيقات إداريّة (خارجية)	301.822	388	0.778		
	معيقات مجتمعية	271.464	388	0.700		
	معيقات نفسية (داخلية)	294.543	388	0.759		
	معيقات داخل البيت	368.099	388	0.949		
الكلي	معيقات إداريّة (خارجية)	362.260	401			
	معيقات مجتمعية	318.018	401			
	معيقات نفسية (داخلية)	333.355	401			
	معيقات داخل البيت	417.132	401			

يتبين من الجدول(39)،أنه نظراً لوجود وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي المختلفة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)، ولكون متغيري الدراسة سالفي الذكر متعددي المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار Levene، للتحقق من انتهاك تجانس التباين وفقاً لمتغيرات الدراسة، بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين

والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة (نوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)، ويبين ذلك الجدول رقم(40).

جدول40: نتائج اختبار Levene لانتها كتجانس التباين في مجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير التابع	قيمة ف المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
معيقات إداريَّة (خارجية)	**1.309**	164	237	0.029
معيقات مجتمعية	**1.581**	164	237	0.001
معيقات نفسية (داخلية)	**1.348**	164	237	0.018
معيقات داخل البيت	**1.629**	164	237	0.000

يتضح من الجدول (40)، وجود انتهاك في تجانس تباين مجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عند مستوى الدلالة α=0.05 تعزى لمتغيرات الدراسة (نوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؛ مما أوجب استخدام اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغيرات الدراسة سالفة الذكر، ويبين ذلك الجدولين رقم (41)، (42).

جدول41: نتائج اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمجال معيقات نفسية (داخلية) لممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وفقاً لمتغير الدراسة (نوع البلدة).

نوع البلدة		مختلطة	مدينة
Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.378	2.693
مدينة	2.693	0.315	
قرية	3.073	**0.695**	**0.380**

يتضح من الجدول(41)،معاناة مديرات المدارس في الوسط العربي من معيقات نفسية (داخلية) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن نوع بلدة المدرسة لديهم/لديهن (قرية) أكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن نوع بلدة المدرسة لديهم/لديهن (مختلطة، ثم مدينة) على الترتيب.

جدول42: نتائج اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير الدراسة (عدد تلاميذ المدرسة).

معيقات	عدد تلاميذ المدرسة		متوسط/500–200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
إداريّة	Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.467	3.084
(خارجيه)	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.084	**0.617**	
	صغير/إلى حد 200 تلميذ	3.190	**0.724**	0.107
معيقات	عدد تلاميذ المدرسة		متوسط/500–200 تلميذ	كبير/أكثر من 500 تلميذ
مجتمعيه	Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.586	3.101
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.101	**0.516**	
	صغير/إلى حد 200 تلميذ	3.129	**0.544**	0.028
معيقات	عدد تلاميذ المدرسة		متوسط/500–200 تلميذ	صغير/ إلى حد 200 تلميذ
نفسيه	Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.502	2.881
(داخلية)	صغير/إلى حد 200 تلميذ	2.881	**0.379**	
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	2.988	**0.486**	0.107
معيقات	عدد تلاميذ المدرسة		متوسط/500–200 تلميذ	صغير/ إلى حد 200 تلميذ
داخل	Games-Howell	المتوسط الحسابي	2.595	3.033
البيت	صغير/إلى حد 200 تلميذ	3.033	**0.438**	
	كبير/أكثر من 500 تلميذ	3.137	**0.541**	0.103

يتضح من الجدول(42)، معاناة مديرات المدارس في الوسط العربي من معيقات الدور القيادي [معيقات إدارية (خارجية)، ومعيقات مجتمعية] من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات ممن عدد تلاميذ مدارسهم/مدارسهن [(صغير/إلى حد 200 تلميذ)، ثم (كبير/أكثرمن 500 تلميذ)]

على الترتيب أكثر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن عدد تلاميذ مدارسهم/مدارسهن (متوسط/بين 500-200 تلميذ).

كما يتضح من الجدول(42)، معاناة مديرات المدارس في الوسط العربي من معيقات الدور القيادي [معيقات نفسية (داخلية)،ومعيقات داخل البيت] من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن عدد تلاميذ مدارسهم/مدارسهن [(كبير/أكثرمن 500 تلميذ)،ثم (صغير/إلى حد 200 تلميذ)] على الترتيب أكثرمن وجهة نظر المعلمين والمعلمات ممن عدد تلاميذ مدارسهم/مدارسهن (متوسط/بين 500-200 تلميذ).

ب. عرض نتائج أداة الدراسة الثانية (المقابلة)

تم استعراض أسئلة المقابلة، واستخراج الأفكار المتضمنة في كل سؤال، والعمل على رصد التكرارات والنسب المئوية لكل فكرة مندرجة تحت نص السؤال الخاص بها.

أوّلاً. النتائج المتعلقة بسؤالالمقابلة الذي نصّ على: "صِف بعدة جمل (الرؤية المستقبلية)، وبكلمات أخرى: (ما الأمر المهم والضروري لتحقيقه وتنفيذه في مدرستك في المستقبل بحيث تكون في أفضل حال؟)؟"، للإجابة عن سؤال المقابلة الأول؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكارالواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم (43).

جدول43: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبةالمئوية
1	تلبية احتياجات الطلبة المختلفة والمتنوعة.	7	58.3
2	تتمركز رؤية المدرسة حول رفع تحصيل الطلبة، والحصول على نتائج متقدمة.	6	50.0
3	تتمثل رؤية المدرسة في تعليم الطلبة احترام إنسانية الآخرين.	2	16.7
4	تتمحور رؤية المدرسة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	1	8.3
5	العمل على جعل المدرسة مكانا يلبي جميع احتياجات الطلبة.	1	8.3
6	جعل المدرسة حاضنة للمجتمع المحلي وخادمة له.	1	8.3
7	دمج جميع العاملين فيصنع قيم الطلبة.	1	8.3
8	توفير بيئة العمل الإبداعي.	1	8.3
9	تعزيز قيم الديمقراطية لدى الطلبة.	1	8.3
10	توفير بيئة آمنة من العنف.	1	8.3

وهنا أشارت إحدى المديرات (س) بأن: "رؤية مدرستي المستقبلية مراعاة الفروقات الفردية، فنحن نهتم بالطالب من حيث قدراته وإمكانياته، ونحاول قدر المستطاع في عملنا تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة". وذكرت(ز): "إن رؤية مدرستي تقوم على رفع تحصيل الطلبة؛ لأن الهدف الرئيسي للمدرسة هوالتعليم".

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصَّ على: "من قام بتحديد هذه الرؤيا؟"؛ للإجابة عن سؤال المقابلة الثاني؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكارالواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم (44).

جدول44: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبة المئوية
1	المديرة والعاملون في المدرسة.	10	83.3%
2	المديرة وحدها.	2	16.7%

لقد ذكرت (م): "أنا شخصياً، في البداية قمت بوضع هذه الرؤيا، وهذا الإيمان وهذه الرؤية موجودة عندي منذ البداية". في حين بينت (س) أن وضع الرؤية لم يكن فرديا منها، فقد قالـت: "تم وضع الرؤية بالتشاور مع الهيئة التدريسية، خلال ورشة عمل، بحيث تعرفنا إلى نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في المدرسة، وبناءً عليه، قررنا وضع الرؤية المستقبلية للمدرسة".

ثالثاً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصّ على:"كيف تنظرين لقيادة المرأة العربية للمدارس؟ وإلى أي حد تستطيع النساء بحسب رأيك قيادة المؤسسات التربوية؟"، للإجابة عن سؤال المقابلة الثالث؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلـة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحـت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبـين ذلـك الجدول رقم (45).

جدول45: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبةالمئوية
1	المديرة قائدة ناجحة، ولديها القدرة على النجاح.	11	91.7%
2	ما يساعد المرأة على القيادة الفعالة على امتلاكها لزم أم أمر الصبر أكثر من الرجل، كما أنها أكثر دقة منه في الوصول إلى التفاصيل.	5	41.7%
3	المرأة في المجتمع العربي ممتلكة لكل متطلبات القيادة.	1	8.3%
4	المرأة قادرة على قيادة المؤسسة التربوية، إضافة إلى قيادة بيتها، بقليل من التخطيط.	1	8.3%
5	المرأة قادرة على القيادة لأعلى المستويات والمؤسسات التربوية.	1	8.3%
6	المرأة قادرة على قيادة المدارس الابتدائية بفاعلية، لكن في المدارس فوق الابتدائية والثانوية، فإنها بحاجة إلى مساعدة ذكورية.	1	8.3%

ولقد ذكرت (ف): "إن المرأة العربية تمتلك طاقات كبيرة وكامنة تماما كالرجل العربـــي، ولكن الظروف المجتمعية، والعقلية الذكرية لمجتمعنا منعت تطور وتقدم المرأة بشكل سليم، ولكن إيمان النساء بأنفسهن أسهم فيتجاوز النساء مرحلة الرهبة والخوف من هذه القيود الذي فرضـــها المجتمع، وحد من تسلمها مناصب قيادية وإدارية في المدارس وغيرها من المؤسسات، وأكبـــر برهان على ذلك أن عدد المتعلمات يفوق عدد المتعلمين، وعدد المعلمات يفوق عدد المعلمين في مجتمعنا".

في حين رأت (ر)أن المرأة قادرة على قيادة المدارس الابتدائية بفاعلية، فقد قالــت: "دور المرأة العربية في المدارس الابتدائية مقبول، وهي قادرة على ذلك، أما في المــدارس الأعلـــى مستوى فإن الوضع يكون أصعب؛ لأن الطالب في هذه المرحلة يدخل إلى مرحلـــة المراهقـــة، فيصعب على المرأة التعامل معه، وبالتالي هي بحاجة إلى مساعدات ذكورية في هذا الإطار".

رابعاً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصّ على:"أي العقبات تواجه المديرات فـــي ممارسة دورها القيادي في المدرسة؟"؛ للإجابة عن سؤال المقابلة الرابع؛ فقد تم تحليله حـــسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتـــوى الأفكـــار الـــواردة فـــي المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصـــد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم (46).

جدول46: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبة المئوية
1	يعد المجتمع عائقا أمام نجاح قيادة المرأة.	8	66.7%
2	ثقل مسؤوليات البيت والأولاد، مضافة إلى أعباء المدرسة.	6	50.0%
3	تعد السياسة عائقا أمام نجاح قيادة المرأة.	5	41.7%
4	يقوم خوف المرأة من الفشل بدور مهم في تخليها عن القيادة.	2	16.7%

تذكر(ح): "العقبات التي تواجه المديرات في ممارسة دورها القيادي في المدرسة هي عقبات اجتماعية، وثقافية، وسياسية، وجنسية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، ينظر إلى المديرة اجتماعيا على أنها أم وزوجة وربة بيت، عدا عن وجودها المهني كمديرة، فالمديرة غير قادرة اجتماعياً أن تتقن جميع هذه المهام،وخاصة منصب المديرة، فق ديؤدي ذلك بالمديرة إلى التغيب عن البيت لأوقات كثيرة وطويلة، بسبب الاجتماعات المتكررة لطاقم المدرسة الاستكمالات والزيارات لمكاتب الوزارة".

وتقول (ي):"ليس من السهل الوصول إلى هذا المنصب وممارسته، ليس فقط من الناحية السياسية وإنما للشعور السائد بأن المرأة العربية قاصرة وضعيفة، ولا تستطيع القيام بهذه الأدوار، بالإضافة إلى أن قلة النساء في المناصب القيادية سببه شعور المجتمع الذكوري بضعف قدرتهن وثقتهن بأنفسهن، وعدم القناعة في أدائهن، فكل هذا يجعلهن يتنازلن عن هذه المناصب لصالح الرجال، فلديهن دائما تخوف من الفشل".

خامساً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصّ على:"ما هي سبل تجاوز وتحدي هذه العقبات بحسب رأيك؟"؛ للإجابة عن سؤال المقابلة الخامس؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم(47).

جدول47: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبة المئوية
1	تغيير نظرة المجتمع لقيادة المرأة يعزز نجاحها.	10	83.3%
2	مثابرة المديرة وتطوير قدراتها يؤهلها للنجاح كقائدة.	9	75.0%
3	حصول المديرة على مؤهلات عليا يدعم نجاحها.	3	25.0%

تقول (ر):"تحتاج المرأة إلى إرادة قوية، وإيمان بقدرتها وعدم زعزعة قدرتها من الأفراد أو البيئة المحيطة بها؛ للوصول إلى إدارة مؤسسات تربوية،إضافة إلى حاجتها إلى مساندة البيت لتحدي وتجاوز العقبات والأعباء الملقاة على عاتق المرأة من تربية الأولاد، والقيام بواجباتها في البيت".

سادساً. النتائج المتعلقة بسؤالي المقابلة الذين نصّ على: "هل تعتقدين بوجود علاقة بين الصفات الرجولية أو النسائية والقدرة على قيادة المدرسة؟ عللي؟، ولأي حدٍّ هناك علاقة بين جنس المدير وقدرته على قيادة المدرسة؟"، للإجابة عن سؤال المقابلة السادس؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم(48).

جدول48:التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبةالمئوية
1	لا علاقة بين جنس القائد ومستوى النجاح؛ لأن النجاح في القيادة يرتكز على المهارات الخاصة بالقائد، وليس بجنسه.	8	66.7%
2	النساء أقدر على القيادة الناجحة؛ لأنهن ممتلكات لمهارات التعامل مع الزوج والأبناء، واحتوائهم، والاستجابة لطلباتهم المختلفة والمتنوعة.	3	25.0%
3	الرجال أقدر على القيادة الناجحة؛ لأن صفاتهم تساعدهم، ومن هذه الصفات: الحزم، والجد على العمل، وتحمل الأعباء.	1	8.3%

تذكر (ن):"هنالك رجال ناجحون، وهنالك أيضاً نساء ناجحات، وهذا كله يتعلق في الإنسان نفسه؛ أي شخصية الإنسان هي التي تحدد نجاحه أو فشله في الإدارة وليس جنسه".

في حين ترى (ز) أن المرأة أقدر على القيادة الناجحة، حيث تقول: "أنا بنظري، أعرف أن شخصية المرأة إذا احتوت على الصفات التي تساعدها وتؤهلها لأن تشغل منصب مديرة مدرسة، لامكان للمقارنة بين صفات الرجل والمرأة؛ لأن هنالك العديد من الرجال لا يستطيعون القيام بمثل هذا المنصب".

سابعاً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصّ على: "لو سنحت لك الفرصة أن تختاري العمل مع مدير أو مديرة أي تختارين؟، ولماذا؟"؛ للإجابة عن سؤال المقابلة السابع؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم (49).

جدول49: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبة المئوية
1	لا أميل إلى جنس معين، إنما أميل إلى صاحب المهارات القيادية العالية.	11	91.7%
2	أميل قليلا إلى العمل معا لرجال؛ لأن صفة الغيرة من الزملاء غير موجودة لديهم.	1	8.3%

تبين (ف) أن الميل يكون للكفاءة والمهارات ليس إلى جنس المدير، فتقول: "إن الجنس غيرمهم في عملي كمديرة، اختياري سيكون العمل مع الأفضل، مع الشخص الذي يحمل فلسفة

تربوية، ويمارس أساليب تربوية حقيقية وناجحة، ولا يوجد تفضيل بين رجلا وامرأة إلا إذا تساويا".

في حين تقول(ي):"نوع المدير لايكون له أهمية في التعامل معه،ولكن هنالك صفة واحدة تكررت معي، وهي صفة الغيرة عند النساء، وخاصة من نفس الجيل. ولكن هذه الصفة غير موجودة عند الرجال، وهذا يسهل العمل مع المدير أكثر".

ثامناً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصَّ على: "لأي القدرات والمهارات تحتاج المرأة لقيادة المدرسة العربية؟"؛ للإجابة عن سؤال المقابلة الثامن؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكار الواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها، ويبين ذلك الجدول رقم(50).

جدول50: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازليا.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبة المئوية
1	إيمان المديرة بقدراتها، وثقتها بنفسها يساعدها على القيادة الناجحة.	9	75.0%
2	اتصافها بالجدية والحزم والمهنية أمام الطاقم.	3	25.0%
3	المؤهلات العلمية تساعد المديرة على النجاح.	2	16.7%
4	قدرتها على الإبداع، وتقديم المبادرات التي تزيد من فاعلية البيئة المدرسية.	1	8.3%
5	قدرتها على بناء فريق متكامل، يحمل نفس الرؤية.	1	8.3%

تبين (ن):"إن أول شيء أن تتحلى المديرة بالإنسانية، بأن يكون عندها الصبر، ومتابعة التعلم، لأن ذلك شيء لا بد منه، كذلك المتابعة والمراقبة، والشعور بالانتماء إلى المدرسة، إضافة إلى ضرورة امتلاكها صفة التحدي، والجرأة، وعدم الخوف، وإقامة العلاقات مع الآخرين والإصغاء لهم".

وتضيف(ي): "يجب على المديرة أن تتسلح بالمعرفة؛ لأنها القوة، وأن تكون على قدر كافٍ من الشجاعة والجرأة، والجاذبية الإدارية، وأن تتعاون مع الجميع وتشركهم في الأمور المدرسية، وكذالك أن يكون لديها القدرة الكافية أن تدير الاجتماعات بكفاءة،وأن تتصف بالجدية والحزم والمهنية أمام الطاقم؛ لكي يصلوا إلى التميز والإبداع، والعمل بروح الفريق، والعمل على حل الصراعات والمشاكل أيضا بصورة إبداعية، وأن تثق بالعاملين وقدراتهم وتشجعهم على الإنجاز والعمل".

تاسعاً. النتائج المتعلقة بسؤال المقابلة الذي نصَّ على:"هل تريدين أن تضيفي أي ملاحظة أو اقتراح في هذا الباب؟"؛ للإجابة عن سؤال المقابلة التاسع؛ فقد تم تحليله حسب خطوات التحليل في البحث النوعي، وذلك عن طريق تحليل محتوى الأفكارالواردة في المقابلات كفئة لتحليل المحتوى باستخدام نص سؤال المقابلة كوحدة لتحليل المحتوى، ثم رصد التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل فكرة مندرجة تحت السؤال، مع مراعاة ترتيب الأفكار ترتيباً تنازلياً وفقاً للنسب المئوية الخاصة بها،ويبين ذلك الجدول رقم (51).

جدول51: التكرارات والنسب المئوية الواردة في السؤال مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفكرة	التكرار	النسبةالمئوية
1	لا بد من وجود المرأة العربية في مراكز قيادية؛ لتعمل على تغيير نظرة المجتمع إليها.	4	33.3%
2	أتوقع أن نسبة قيادة المدارس الابتدائية ستكون أعلى من قبل النساء ؛ لتفرغها أكثر من الرجل.	2	16.7%

ترى (س) أنه: "في المستقبل ستكون الأغلبية –بالذات– في المدارس الابتدائية من النساء التي تدير المؤسسات التربوية؛ كون المرأة متفرغة أكثر بشكل كلي، والهدف الأول والأخير هو

تطوير المدرسة وطلابها، وعكس ذلك انشغال المديرين بأمور أخرى قد تحد من قدرتهم على تطوير مدرستهم بالاتجاه الذي يروه".

وتقول(ر): "أنا في هذه الفترة أشجع أن تستلم النساء أماكن قيادية؛ حتى تتغير نظرة المجتمع إلى النساء القياديات، وكذلك نظرة النساء في المجتمع العربي إلى أنفسهن. ولا يزال المجتمع يتخوف من أن تكون المرأة قيادية".

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تم في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، وذكر التوصيات الخاصة بنتائجها، حيث نُوقشت النتائج وفق ترتيب أسئلة الدراسة في فصل النتائج، وذلك على النحو الآتي:

أوّلاً: مناقشة نتائج سؤال الدراسة الذي نص على: "ما هي درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس؟"

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، أن درجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظرمعلمي ومعلمات المدارس ككل ومجالاته قد كانت (كبيرة)، وقد تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى الدور الفاعل الذي تقوم به مديرات المدارس في الوسط العربي،في محاولة منهن إلى إثبات قدرتهن على قيادة مدارسهن، في وسط يكاد يرفض قيادة المرأة. ولأن المرأة العربية لديها القدرات والمهارات اللازمة لنجاحها،فكان الاحتياج لديها إتاحة الفرصة لها لممارسة دورها القيادي في المدارس.

ولعل ما يؤكد ماذهبت إليه الباحثة من تعليل لنتائج السؤال الأول،نتائج سؤال المقابلة الثالث الذي ينص على: "**كيف تنظرين لقيادة المرأة العربية للمدارس؟ وإلى أيحد تستطيع النساء بحسب رأيك قيادة المؤسسات التربوية؟**حيث تبين النتائج الخاصة بهذاالسؤال إلى أن المديرة قائدة ناجحة، ولديها مقومات النجاح، وكان ذلك بدرجة مرتفعة جدا وشكّلت مانسبته (91.7%) من مجمل المستجيبات لهذا السؤال، حيث ذكرت إحدى المديرات: "المرأةالعربية بشكل عام لديها القدرة على قيادة أي مؤسسة، بما فيها المؤسسة التربوية، فلقد حصّلت المرأة العربية أعلى الشهادات العلمية، وامتلكت القدرة على قيادة مدرستها بفاعلية". وذكرت أخرى: "أنالمرأة بإمكانها قيادة أي مؤسسة إن كانت تربوية أم غير ذلك، إذا وضعت لنفسها هدفاً واضحا

تسعى إلى تحقيقه. ويعمل على ذلك تطلعات المرأة للنجاح، إضافة إلى أن النظرة للمرأة كامرأة هي أيضاً تجعلها تبذل جهداً أكثر؛ لتثبت ذاتها في عملها، ولتثبت للآخرين بأنها قادرة على القيادة بفاعلية". ويدعم هذه النتيجة ما ذكره سيبنرغ (1998) بأن نجاح القيادة ينبع من قدرة القائد على إيجاد رؤية مشتركة يضعها العاملون في المدرسة جميعهم بلا استثناء، تعمل على تحديد الطريقة التي ينظر الموظفون بها إلى المدرسة، على أن تكون واقعية وذات صلة بكل فرد في المؤسسة. وهذا ما تمكّنت منه المديرات، من خلال تفضيلهن للنمط القيادي الديمقراطي التشاركي، إذ يبدين نزعة للعمل بطريقة قائمة على الزمالة من خلال إشراك الأشخاص ذوي العلاقة في عملية اتخاذ القرار جميعهم (Evetts, 1994; Jreisat, 1996; Hall, 1996).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العوائد، 2001) حيث كانت ممارسة القيادات الإدارية لأدوارهم بدرجة متوسطة.في حين تتفق مع دراسة (Giese, Slate, Brown & Delgado, 2009)إذ رأت أن مهارات الاتصال،وهي: النزاهة، والأمانة، والموثوقية، ومهارات الإصغاء الفاعل من أهم العوامل التي تعمل على نجاح مديرة المدرسة. واتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (جهشان ونوى، 2007) في أن هنالك قدرات عدة للنساء ليكن مديرات ناجحات أكثر مقارنة مع الرجال، ودراسة (Shapira, Arar & Azaize, 2010)حيث أشارت النتائج أن المديرات أسهمن بفاعلية في تطور المدارس العربية.

وبالنظر في مجالات مقياس الدراسة، يتبين أن مجال التنظيم والإدارة حصل على درجة استجابة كبيرة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المديرات يعملن باستمرار على تطبيق القوانين والتشريعات الناظمة للعمل التربوي. كما أن المديرات يسعين إلى تطبيق برامج فاعلة تسعى إلى تحقيق الأهداف والغايات التي تضعها المدرسة لنفسها. وقد يكون السبب في أن بعض القيادات النسائية للمدارس تعمل على تفويض الصلاحيات للعاملين معها؛ من أجل تسهيل العمل، واضفاء

جو من تحمل المسؤولية. ويدعم هذا ما ذهب إليه الأدب النظري من أن سعي المديرات لأن ينجحن، شكّل لديهن نمطا قياديا ينزع إلى الاتسام بعمق التفكير وتوجيهه نحو معالجة المشكلات المتعلقة بالعمل، وتصحيح مسارات الاتصال مع العاملين في المدرسة (كورلاند، 2006). فالمديرات يقمن بأدوار مختلفة ومتنوعة، منها: التخطيط ،والتنظيم، والتنفيذ، والتوجيه، والمتابعة والتقويم، وهذه عمليات تنظيمية مختلفة يكون أطرافها المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي (العجمي، 2008).

ولعل ما يؤكد تفسيرَ نتائج السؤال السابق، نتائجُ السؤال الثاني من أسئلة المقابلة الذي ينص على: "من قام بتحديد رؤية المدرسة؟" حيث تبيّن أن المديرات لا ينفردن بوضع الرؤية الخاصة بمؤسستهن التعليمية إلا من خلال التشاور مع العاملين في المدرسة، وكان ذلك بنسبة (83.3%) من مجمل المستجيبات للمقابلة. حيث قالت إحدى المديرات: *"تقوم المديرة بتوجيه العاملين في المدرسة والاستماع إليهم ورصد آرائهم؛ لتبني رؤية متكاملة صادرة عن كل العاملين في المدرسة"*. كما ذكرت مديرة أخرى: *"حُددت رؤية مدرستي بالتعاون بيني وبين طاقم الهيئة التدريسية؛ لأني أومن دائما بالعمل المشترك."* وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (حوامده، 2003) في أن تصورات القادة التربويين للمناخ التنظيمي السائد في مديرياتهم تصورات إيجابية للمناخ.

أما فيما يتعلق بالمجال الثاني من مجالات الدراسة، وهو الثقافة التنظيمية، فقد حصل على درجة استجابة كبيرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى حرص كثير من المديرات على الوصول بمدارسهن إلى مستوى متميز، إضافة إلى حرصهن على استخدام قيم الثقافة التواصلية في مختلف المحافل والمناسبات؛ لما لذلك من فوائد جمة تعود على العاملين في المدرسة، فيبادر العاملون إلى تقديم النصح والإرشاد، أو طلب ما يحتاجون دون حرج أو خوف، كما أنهم

يشعرون بأن نجاح المؤسسة نجاحهم شخصيا. وبرأي الباحثة، فإن تمكُّن المديرة نشر الثقافة التواصلية، يساعدها على نشر بيئة تسودها الفاعلية والإنجاز. وعليه فاتباع المديرات لعملية تقسيم الأعمال، وتوزيع الأدوار في مدارسهن مع تحديد صلاحيات كل واحد، أدى إلى تنظيم مدارسهن (الرويلي، 2003). ويؤكد هذا التفسير ما ذهب إليه فيرجسون (2007) من أن سلوك القادة التنظيمي داخل المنظمة هو حجر الأساس في ثقافة المنظمة التي تمثّل التأثير التراكمي لكل العمليات والأنظمة والمعلومات والعلاقات الخاصة بكل فرد يعمل في هذه المنظمة. وتختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (جرادات، 1996) حيث ظهر أن آخر اهتمامات مديري المدارس كان الاهتمام بشؤون المعلمين.

ولعل ما يدعم ما ذهبت إليه الباحثة من تفسير، نتائجُ السؤال الثامن من أسئلة المقابلة الذي ينص على: "لأي القدرات والمهارات تحتاج المرأة لقيادة المدرسة العربية؟ حيث أشارت النتائج إلى أن إيمان المديرة بقدراتها، وثقتها بنفسها يساعدها على القيادة الناجحة، بنسبة (75%) من مجمل المستجيبات للمقابلة. حيث ذكرت إحدى المديرات: "أكثر ماتحتاج القائدة العربية الإصغاء، والثقة بالنفس، وبذل الجهد، وأن تكون معطاءة، وتفهم أكثر تحديات المعلمين والطلبة والأهل والعاملين في المدرسة." في حين ذكرت مديرة أخرى: "أن المديرة الناجحة لا تستطيع العمل بمفردها، فيجب عليها أن تكسب ثقة الجميع، وتجعلهم يتعاونون معها، ويستمعون إلى توجيهاتها، ويحبون العمل معها."

وحصل المجال الثالث –مجال المعلومات– على درجة استجابة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص المديرات على رفع كفاءة المعلمين والعاملين في المدرسة من خلال إلحاقهم بالدورات التدريبية الضرورية، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها. كما أن المديرات

يعملن على متابعة أعمال المعلمين الخاصة وواجباتهم، من تحليل المنهاج، وتحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة، في محاولة منهن إلى استثمار البيئة التعليمية أيما استثمار.

وربما يتأكد تفسير نتائج المجال السابق، من خلال نتائج السؤال الثامن الذي ينص على: "لأي القدرات والمهارات تحتاج المرأة لقيادة المدرسة العربية؟". فحصلت فقرة (ي) المديرة ثقتها بنفسها وبقدرتها على الإنجاز نسبة تكرار (75%)، وذكرت مديرة مدرسة: "أن على المديرة لكي تقود المدرسة عليها أن تكون جريئة، وقادرة على توزيع الصلاحيات وتحمل المسؤولية بين العاملين في المدرسة،ولديها القدرة على الاتصال والإصغاء إلى الآخرين، ونشر الوعي والثقافة داخل المدرسة، ومتابعة التغيرات وإشراك المعلمين بها عن طريق إرسالهم إلى دورات واستكمالات لتجديد معلوماتهم، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليمهم." وقالت مديرة: "كل إدارة مؤسسة بحاجة إلى وضوحا لأهداف، والعمل يجب أن يقوم على الديمقراطية والقدرة على اتخاذ القرارات وإشراك العاملين."

وجاء في المرتبة الرابعة مجال الرؤية المستقبلية، الذي أشار نتيجة الاستجابة له لدرجة استجابة كبيرة. وقد تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن أغلب المديرات في منطقة الوسط العربي عملن على بلورة الرؤية المستقبلية لمدارسه بشكل واضح، بحيث تتضمن الرؤية المستقبلية قيما واضحة توجه سلوك العاملين في المدرسة.

وربما يكون سبب ذلك أن المديرات يضعن في اعتبارهن العقبات المتوقع في المستقبل، وبالتالي يضعن الحلول المفترضة لهذه العقبات.

وقد يكون من الأسباب المؤثرة في هذه النتيجة أن المديرات في أغلب الأحيان يشركن العاملين في المدرسة جميعهم في عملية إنتاج الرؤية المستقبلية للمدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالفخر والاعتزاز نتيجة العمل على إنجاز الرؤية المسقبلية لهم، فكل فرد منهم يرى أن رؤية

المدرسة هي رؤيته الخاصة، وهو الذي عمل على ابتكارها. وهذه النتيجة هي التي راحت اليها غروغان وشيكشافت(Grogan & Shakeshaft, 2011).

ولعل ما يؤكد تفسير نتائج المجال الرابع الذي ذهبت إليها الباحثة، نتائجُ السؤال الأول الذي ينص على: "صف بعدة جمل "الرؤية المستقبلية" للمدرسة التي تعملين بها. بكلمات أخرى: ما هو الأمر المهم والضروري لتحقيقه وتنفيذه في مدرستك في المستقبل بحيث تكون في أفضل حال؟" والسؤال الثاني الذي ينص على: "من قام بتحديد هذه الرؤيا؟" حيث أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن الرؤى المستقبلية للمدرسة قد ركَّزت على تلبية احتياجات الطلبة المختلفة والمتنوعة بنسبة (58.3%) من نسبة المستجيبات للمقابلة. وقد ذكرت إحدى المديرات: *"رؤية مدرستي المستقبلية مراعاة الفروقات الفردية، فنحن نهتم بالطالب من حيث قدراته وإمكانياته، ونحاول قدر المستطاع في عملنا تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة."* في حين رأت مديرة أخرى: *"أن رؤية مدرستي تقوم على رفع تحصيل الطلبة؛ لأن الهدف الرئيسي للمدرسة هو التعليم"*. وقد أضافت مديرة ثالثة: "تم وضع الرؤية بالتشاور مع الهيئة التدريسية، خلال ورشة عمل، بحيث تعرفنا إلى نقاط القوة ونقاط الضعف الموجودة في المدرسة، وبناءً عليه، قررنا وضع الرؤية المستقبلية للمدرسة." ومن خلال الأدب النظري يُرى أن القادة الناجحين هم أولئك الذين لديهم رؤية واضحة ويعرفون وجهتهم جيدا، وهم يدركون أن رؤيتهما لواضحة كما يريدون تحقيقه في المستقبل لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال الحاضر الذي يمكنهم من القيام من خلاله بالتغيير المحفز على تحقيق الرؤية المستقبلية (فيرجسون، 2007).

وحصل المجال ذو الرتبة الخامسة –الاتصال والعلاقات مع الآخرين– على درجة استجابة كبيرة. وقد تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرات يستخدمن التكنولوجيا الحديثة في التواصل مع العاملين في المدرسة. كما أنهن يحرصن على أن يشعر العاملون معهن بالثقة من

خلال الاعتماد عليهم في تنفيذ بعض المهمات ومتابعتها. وربما يكون السبب في ذلك أن المديرات في الوسط العربي يتقبلن آراء الآخرين ويرحبن بها. وقد يكون السبب الإضافي أن المديرات يهتممن بمحاولة حل المشكلات الشخصية للعاملين معهن في المدرسة، في محاولة منهن إلى كسب ودهم، ودمجهم في بيئة عائلية في العمل(مصطفى، 2007؛ الرويلي، 2003؛ النوري، 1999).

وتساند إجابة السؤال السادس من أسئلة المقابلة الذي ينص على: "هل تعتقدين بوجود علاقة بين الصفات الرجولية أو النسائية والقدرة على قيادة المدرسة؟ عللي."، ما ذهبت إليه الباحثة من تفسير للنتائج المتعلقة بمجال الاتصال والعلاقات مع الآخرين. حيث أشارت نتائج الدراسة أن لا علاقة بين جنس المدير ومستوى نجاحه، وكان ذلك بنسبة (66.7%) من مجمل المستجيبات للمقابلة. وهذا يشير إلى أن النجاح في التواصل وإقامة العلاقات الودية مع العاملين في المدرسة ليس مقصورا على الرجال، إنما المديرات أيضا قادرات على النجاح وإقامة جسور من الود والاحترام المتبادل، وشحذ همم العاملين معها للعمل بجد واجتهاد. وقد ذكرت إحدى المديرات: *"التعامل والتواصل مع الآخرين بإنسانية والقدرة على العمل الجاد هو ما يجعل الإنسان ناجحا."* وقالت مديرة أخرى: *"القيادة اليوم عبارة عن عقل مع مشاعر."* ويعزز هذا التفسير أن نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها يعتمد بشكل كبير على نجاح عملية التواصل داخلها وخارجها، لما لها من أهمية في بنية تنظيم هذه المؤسسات وتحقيق أهدافها (عياصرة وأحمد بني، 2008). وقد أكدت دراسة أوبلانكا (2005) أن المديرات يركزن على أهمية مهارة الإصغاء والتعاون كوسائل للمحافظة على الانضباط الإداري. وتتفق النتيجة مع دراسة (الحوراني، 2003) حيث ظهر فيها أن مهارات الاتصال تتوافر لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية لدرجة كبيرة. ومع دراسة (Doren, Rouke & Papalewis 2003) حيث ظهر

بالمقارنة بين المرأة والرجل في الأنماط القيادية تبيَّن أن المرأة تستخدم الأسلوب التعاوني أكثر من الرجل، في اتخاذ القرار. واتفقت مع دراسة (Robertson, 2001) ، إذ ظهر أنه كلما كان الاتصال يميل إلى جو الصداقة والفطنة والهدوء، شعر المعلمون أن المناخ المدرسي مناخ إيجابي.

وفيما يتعلق بالمجال ذي الرتبة السادسة، وهو مجال التغيير، فقد كانت درجة الاستجابة له كبيرة. وقد تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى أن المديرات من خلال سعيهن إلى إثبات نجاحهن على مستوى المدارس وقطاع التربية والتعليم، فإنهن يسعين إلى التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مدارسهن. وكثير من المديرات يعملن على استثمار الطاقات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة كافة لخدمة عمليات التغيير في المدرسة، ومعالجة معيقات التغيير. كما أن الباحثة ترى أن إشراك المديرات للمتأثرين بعملية التغيير هو مما يغني عملية التغيير ويثريها، ولذلك فإنهن ينظرن إلى التغيير بإيجابية. وبالرجوع للأدب النظري يظهر أن أدوار القائد التربوي الحفاظ على العلاقات الفعالة مع أفراد مؤسسته. وأن العديد من النساء شققن طريقهن لتصدر الدور الريادي، وقيادة التغيير المجتمعي في مناحي الحياة المتعددة (Kelenke, 2011).

وأما فيما يتعلق بالمجال ذي الرتبة السابعة، وهو مجال صنع القرار، فقد كانت درجة الاستجابة له كبيرة أيضا. وقد تعزى الباحثة ذلك إلى أن المديرات في الوسط العربي لا يصدرن أحكامهن وقراراتهن إلا على معلومات دقيقة وموثوقة. ولأنهن يهتممن بشكل أساسي بعملية تعزيز العاملين في المدرسة على بذل الجهد اللازم لإنجاح العملية التربوية، وتفسر الابحاث طبيعة المرأة التي ترى ضرورة مساعدة من يحيط بها للقيام بدوره في المجتمع. ويعزز ذلك ما أُشير إليه في الأدب النظري من أن القائد الناجح هو ذلك القائد الذي يقوم عمله على العملية الديمقراطية التشاركية في صناعة القرار، ويحرص على إحداث التغيير والتطوير

والتجديد (Coleman, 2011)، وهو القادر على تفعيل دور العاملين معه وحفزهم على القيام بواجباتهم على أكمل وجه، كما يحقق لديهم الرضا في العمل، مما يؤدي إلى تحقيق روح منظومة العمل الجماعي (Jreisat, 1996).

ثانياً. للإجابة عن السؤال الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي لمديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؟"

أشارت نتائج السؤال السابق إلى وجود فرق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمجالات مقياس (الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس) تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة: المرحلة الدراسية، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة. وكانت فروق المرحلة الدراسية لصالح المعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية، أكثر من الذين يعملون في المدارس الإعدادية والثانوية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنهم يرون المهام المطلوبة من المديرات في المدارس الابتدائية أقل بكثير من تلك التي تطلب من المديرات في كل من المدارس الإعدادية والثانوية، فكثيرا من الأحيان لا يعدو الدور المطلوب إلى المدارس الابتدائية أن يكون التعليم فقط، أما في المدارس الإعدادية والثانوية، فإنها تقوم بالإضافة إلى الدور السابق بعمل مشاريع إنتاجية، واحتفالات ومسابقات، ومشاركة فاعلة مع المجتمع المحلي.وقد يكون السبب في أن ذوي الخبرة أقل من عشر سنوات، رأوا المديرات أقدر على صنع القرارات وتحمل نتائجها، من نظرائهم من ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات، أن ذوي الخبرة أقل من عشرة سنوات لا يزالون أقرب إلى الدراسة الجامعية، التي تتناول

النظريات الحديثة في القيادة، ويعرفون ما هي القنوات التي تمر بها عملية صنع القـرار فـي المؤسسة التعليمية، كما أنهم لم ينغمسوا في مواضيع تتعلق بقرارات أكثر أهمية بالنـسبة لهـم، مقارنة بنظرائهم من ذوي الخبرة أكثر من عشرة سنوات. وربما كان السبب في أن المـديرات في المدارس الإعدادية والثانوية يواجهن مشاكل أكثر في التعامل مـع الطلبـة، إذ إن طلبـتهن يمرون بسن المراهقة، وهو ما يحوي الكثير من التقلبات في أمزجة الطلبة، فضلا عن التغيرات الجسمية التي يمرون بها. وقد يعزز هذا التفسير ما ذهبت إليه مديرة، حيث قالت: *المرأة العربية في المدارس الابتدائية دورها مقبول نوعا ما، وتقدر على ذلك دون معاناة، أما الفوق الابتـدائي يكون الوضع أصعب؛ لأن الطالب في هذه المرحلة يدخل إلى فترة المراهقـة، فيكـون الأمـر أصعب على المديرة في التعامل مع موضوع المراهقة، وهذا بسبب صعوبة الجيل، وتفكيـرهم، ومبناهم الجسماني والعقلانـي والفكري."*

وكانت الفروق الإحصائية في متغير المرحلة العمرية لصالح المرحلة العمريـة (31-40 سنة) ثم (حتى 30 سنة) مقارنة بالمستجيبين من المرحلة العمرية (41-50). وقد تعـزى هـذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات من المرحلة العمرية (31-40) يمتازون بأنهم لا يزالون في مقتبل العمر، بحيث أنهم لم ينفصلوا طويلا عما تعلموه في الجامعات، وبنفس الوقت حققوا خبرة لا بأس بها في مجال التعليم المدرسي. وربما يكون السبب في أن كثير منهم يمتلكون الدافعيـة العالية، التي تساعدهم على النظر إلى قيادة المدرسة بإيجابية عالية، وربما دعم هذا التفسير مـا ذكرته إحدى المديرات، حين قالت: *"أنا انظر إلى قياده المرأة العربية للمدارس نظرة إيجابية جدا، ونظرة احترام كبير، وأريد أن أقولها بصراحة؛ لأن قيادة المرأة أكثر واقعية ومهنية، ولاتقل عن قيادة الرجل، وحسب معرفتي لنساء قياديات عدة ويشغلن مناصب إدارية (مديرة مدرسـة) أرى*

أن هذه المدارس ناجحة جدا." وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عودة، 2002) حيث لم يظهر أي فروق إحصائية تعزى إلى المرحلة العمرية.

في حين كانت الفروق الإحصائية في متغير عدد تلاميذ المدرسة لصالح المدارس التي عدد تلاميذها (200-500) تلميذا مقارنة بالمدارس التي يبلغ عدد تلاميذها (إلى حد 200) تلميذا، والمدارس التي يبلغ عدد تلاميذها (أكثر من 500) تليمذا. وقد يعزى هذا الفرق إلى أن هذا العدد المعتدل من التلاميذ يساعد المعلم على النظر إلى مسؤوليات الإدارة بأنها تسير بالشكل الأفضل، فالإدارة يمكنها الاستفادة من حجم الطلبة في تنفيذ الأنشطة المنهجية واللامنهجية في المدرسة،تقل، أو زيادة أعباء جراء الأعداد المرتفعة للطلبة.

وربما يكون السبب في أن المعلمين والمعلمات من المدارس الابتدائية، يرون أن المديرات متمكنات من مجالات (الاتصال والعلاقات مع الآخرين، التنظيم والإدارة، التغيير، والرؤية المستقبلية)، مقارنة بنظرائهم من معلمي المدارس الإعدادية والثانوية، يعود إلى طبيعة عملية بناء شبكة علاقات مع المعلمين واستمرارية الاتصال معهم، يتم في المدارس الابتدائية بصورة أسهل بكثير منها في المدارس الإعدادية والثانوية، فعدد الطلبة قد يكون أقل في المدارس الابتدائية، وبالتالي يكون عدد المعلمين أقل، وهذا ينعكس بدوره على مجال التنظيم والإدارة، الذي يسهل التعامل مع مجموعة محدودة العدد من المعلمين، في مقابل مجموعة أكبر، كما أن المدارس الثانوية والإعدادية فيها من التشعبات في مهامها الشيء الكثير، وحتى طبيعة علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي تكون بحاجة إلى تنظيم وإدارة وبناء شبكة علاقات كبيرة. أما بالنسبة لمجال الرؤية المستقبلية، فقد يكون السبب أن المدارس الابتدائية تبقى مهامها محدودة، مقتصرة على تمكين الطلبة من مهارات الدراسة الأساسية من قراءة وكتابة واستماع وتحدث وأساسيات الحساب، وبعد القواعد البيئية، وما شابه ذلك، وبالتالي فهذا سينعكس على الرؤية

المستقبلية للمدرسة، وربما يكون هذا السبب في أن المعلمين في المدارس الابتدائية يرون أن المديرات أقدر على وضع الرؤية المستقبلية وتحديدها في مدارسهم مقارنة بنظرائهم في المدارس الثانوية.

أما فيما يتعلق بمجالي (الاتصال والعلاقات مع الآخرين، والمعلومات)، فقد يكون السبب في أن المعلمين من الفئة العمرية (حتى 30 سنة، ثم 40-31) كانوا يرون المديرات أقدر على بناء عمليات الاتصال والعلاقات مع الآخرين، والتعامل مع المعلومات، هو أن كلما كان تعيينهم أحدث كلما كان مستوى الإحباطات لديهم أقل من غيرهم، ممن هم في سنوات متقدمة من الخبرة وطول الخدمة في المدارس، وربما يكون مرد ذلك إلى أن المعلمين الأحدث تعييناً هم من يسعون إلى بناء علاقات إيجابية مع نظرائهم وبالتالي يرون أن المديرات قادرات على فعل هذا الأمر بسهولة.

في حين أن السبب في أن المعلمين من الفئة العمرية (40-31 سنة، ثم حتى 30 سنة) كانوا يرون أن المديرات أكفأ من مجال (التغيير)، يعود إلى أن أصحاب الفئة العمرية المتوسطة، يرون عملية التغيير بشكل أوضح من غيرهم نتيجة عاملين مهمين الأول لم يبتعدوا كثيرا عن الدراسة والمتابعة لمستجدات التعليم، والأخرى أنهم قد كونوا خبرة لا بأس بها في مجال العمل التعليمي وكيفية العمل الإداري.

وقد يكون السبب في أن المعلمين من المدارس متوسطة الحجم (بين 500-200 تلميذ) يرون أن المديرات أقدر على التعامل في مجالات (صنع القرارات، الاتصال والعلاقات مع الآخرين، المعلومات، الرؤية المستقبلية) مقارنة بنظرائهم من المعلمين المتواجدين في مدارس [(صغير/إلى حد 200 تلميذ)، ثم (كبير/أكثر من 500 تلميذ)] على الترتيب، يعود إلى أن العدد

المتوسط، يمكن المعلمين من رؤية أنواع متعددة من الخبرات، وفي الوقت نفسه يتيح للمعلمين حرية التعامل مع عدد مقبول من الطلبة بطريقة تمتاز بالأريحية.

ثالثاً. للإجابة عن السؤال الذي نص على: "ما درجة تعويق ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس؟"

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن أكبر المعيقات لممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس كانت المعيقات داخل البيت، وربما يكون السبب في ذلك عائدا إلى الزواج المبكر للفتيات؛ ما يمنعهن من ممارسة دورهن في إدارة المدرسة، لما يترتب عليها من مسؤوليات من الاهتمام بالبيت والزوج والأطفال، وتقديم أقصى رعاية لهم(Oplatka, 2006;Powell &Graves, 2003; Zuhur, 2003). إضافة إلى أن السبب قد يعود إلى طبيعة الرجل العربي الذي لا يفضل أن تعمل زوجته في مناصب إدارية، لما يولِّد ذلك من احتكاك كبير مع الرجال، فكثير منهم يؤمن بأن أفضل عمل لها هو المعلمة، فهي لا تحتك إلا بالطلبة، كما أنها لا تحتاج إلى أن تقضي وقتا إضافيا خارج البيت لإكمال مهامها الوظيفية، وهي بذلك وبحسب وجهة نظره توازن بين عملها وبين بيتها. ويفسر هذه النتيجة أن المرأة نُشِّئت ثقافيا على تبني سلوكيات وسمات محددة، تدفع بهن لممارسة الأدوار المفترضة، مثل: التزامهن بالتعامل مع المسؤوليات المنزلية، وترك المواقع الإدارية لملئها من قبل الرجال (Cleveland, et al, 2000). ويشير (Jawad,1998) إلى أن الجمع بين الواجبات البيتية والمسؤولية تجاه العائلة من جهة وتجاة المهنة قد يعيق التقدم الوظيفي للمرأة، ويمنعها من ممارسة دورها كقائدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (نصار، 2002) حيث ظهرأن صراع الأدوار بين متطلبات الأسرة واحتياجات الوظيفة هو من أهم معيقات ممارسة المديرة لدورها القيادي.

ودراسات (عرار وابو ربيعه، 2011؛ تلايسس وكوثر، 2011؛ Oplatka, 2006; Shapira, Arar, & Azaiza, 2006) فقد بيَّنت أن ضغط دور عائلة المرأة، خاصة المرأة العربية التي يتوقع منها تأدية دورالزوجة في المنزل بالتوازي مع دورها كمديرة مدرسة، يمنعهن من الاستمرار في القيادة.

ولعل ما يؤكد تفسير الباحثة للنتيجة السابقة الذكر، ما أكدته نتائج السؤال الرابع من أسئلة المقابلة، فقد جاءت فقرة ثقل مسؤوليات البيت والأولاد، مضافة إلى أعباء المدرسة بنسبة (50%). فقد ذكرت مديرة مدرسة: *"هنالك عقبات تواجهها بعض المديرات، وهي أن المرأة ل استطيع أن تقوم بعدة أدوار منزلية إلى جانب عملها، لذلك تضطر للتنازل عن هذا المنصب."* وأكدت مديرة أخرى بقولها: *"معروف أن المرأة كونها أم وزوجة وربة بيت ومديرة مدرسة، وليس لها تسهيلات في البيت، ومطلوب منها القيام بعمل كل المهام سوية، فالعقبة تكون في إدارة عدةِ وظائف في آن واحد."*

وحتى تتمكن المرأة من الاستمرار في التقدم في الوصول إلى القيادات التربوية العليا، لا بد لها من توافر السبل لتجاوز عقبة المسؤوليات العائلية، من خلال دعم العائلة الكبير، وتحمل بعض المسؤوليات عن المرأة، مثل: متابعة الأبناء، والقيام ببعض المهام البيتية من قبل الزوج، والعائلة، والبيت. والعمل على إيجاد اتجاه جديد من المنطقة العربية نحو إعطاءالرجل مهام وأدوار للرعاية البيتية.

وتلت المعيقاتِ داخل البيت المعيقاتُ المجتمعية، وقد تعزى الباحثة السبب في ذلك إلى أن الرجال يرفضون وبشدة أن تكون المسؤولة عنهم امرأة، باعتبار ذلك إنقاصا من رجولتهم. فالرجل بنظرهم هو الأقدر على القيادة، والمرأة لا بد من أن تبقى تابعة له. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المجتمع لا يشجع النساء على الوصول إلى الإدارات العليا. لأنه يرى أن وظيفتها

الأساسية في البيت، وذلك ينعكس على نفسياتهن، بحيث لا ينمو الطموح لدى كثير منهن لان يصبحن قائدات في مدارسهن. ويبقى السبب الأشمل بحسب رؤية الباحثة، هو رفض المجتمع العربي تقبل فكرة أن تكون المرأة هي المسؤولة والقائدة في المؤسسات التربوية، فهم لا يؤمنون بقدراتها على مواجهة الصعاب وحل المشكلات التي قد تعترضها في المدرسة أو المجتمع المحيط بالمدرسة، والمجتمع يرى أن الرجل هو الأقدر على ممارسة الأدوار القيادي بشكل أفضل بكثير من المرأة. ويدعم هذا التفسير أن التمييز في المعاملة بين الرجل والمرأة مصدره نظرة المجتمع لعمل المرأة وتخوف الرجل من منافسة المرأة.إضافة إلى أن التميز بين الجنسين شُجع من قبل السيطرة المجتمعية للثقافة الذكورية، وانعكاسها أيضا في الأجور حيث يتقاضى الرجال أكثر من نظرائهم من النساء في أغلب المناطق العربية (Arab human Development Report, 2005). وهذا الأمر عكس ما أقره الأدب التربوي، حيث ظهر أن المرأة عندما تخدم كمديرة فإنها، تسهم في التطور والارتقاء والتقدم في العديد من مجالات الحياة في المجتمع العربي الإسرائيلي (Shapira, 2006). ويتضح أن هذا الأمر يتزايد؛ لأن المرأة في أغلب الأحيان تضطر للتنازل عن التقدم والتطور المهني لصالح الرجل كل لا يتضعضع المبنى السيادي الذكوري للمجتمع العربي الذي يهدد مكانة الرجل (Adi- Racaah, 2006; Abu Bakir, 1998).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شقم، 1999؛ الحسين، 2004؛ Brunner, 2000؛ Shapira, Arar & Azaiza, 2011) في أن هناك مفاهيم مجتمعية تعتقد أن المرأة غير قادرة على القيادة، وأن هناك صعوبات في تقبل مجتمع المراجعين للتعامل مع الموظفات، وعدم تقبل الموظفين مديرة أو رئيسة عليهم، وذلك يعود إلى الصورة النمطية السلبية للمرأة في ذهن الرجل والمرأة.

ومما يؤكد التفسيرات التي ذهبت إليها الباحثة، نتائج السؤال الرابع من أسئلة المقابلة، حيث بينت أن المجتمع يقف عائقا أمام نجاح قيادة المرأة، وذلك بنسبة (66.7%). حيث ذكرت

إحدى المديرات: "إن أبواب التطور والتقدم والقيادة تغلق أمام المرأة في المجتمع، إذ يُنظر للمرأة على أنها غير كفؤة، وهذا نابع من العقلية والثقافة الذكرية لمجتمعنا، والغريب في الأمر أن دستور الدولة يمنح المرأة الحرية بشكل عام، ولكن هذا الدستور غير ساري المفعول على المرأة العربية". وقالت مديرة: "ثقافيا المجتمع ينادي بالثقافة الذكورية، فأي منصب إداري من حق الذكر؛ لأن الرجل أقوى من المرأة في خصائصها لجسمية والنفسية والإدارية. أما سياسياً فإن السلطة تفضل الرجال في إدارة المدارس؛ لمنع الفوضى والمشاكل التي قد تنبع في مجتمع محافظ وذكوري."

ومن سبل تجاوز هذا المعيق، تشجيع المرأة على التفكير بالانخراط في مجال القيادات التربوية العليا، والعمل على دمج المجتمع المحلي في الأمور المتعلقة بالمدرسة، مثلا لمشاريع، بحيث يروا قدرة المرأة على إدارة المدرسة. كما أن المديرة عليها أن تقدم لمجتمعها إنجازات؛ لتثبت لهم أن المرأة قادرة على النجاح كما الرجل، وربما أكثر. فهي بذلك تشجع نساء أخريات على الوصول إلى هذه المناصب وممارسة دورها بنجاح. وحتى يتم تغيير نظرة المجتمع لا بد من البدء بالعاملين في المدرسة بحيث يكون لجميع الطاقم المهني في المدرسة ثقافة وأفكار ومفاهيم ومعتقدات واتجاهات مشتركة يعملون بها، ويبثونها إلى المجتمع، وهي أنهم يد واحدة، ويستطيعون العمل لتحقيق أهدافهم، مما يعود في النهاية لصالح الأبناء بغض النظر إن كان قائد المدرسة رجلاً أو امرأة، وإذا لمس المجتمع النجاح، وشاهدوا التحصيل العالي والتفاعل والتشارك، فإنهم سيغيرون نظرتهم نحو تولي المرأة المناصب العليا.

وجاءت في المرتبة الثالثة المعيقات الإدارية (الخارجية)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن البعض لا يرى في المرأة القدرة على الحزم، مما يعيق ممارسة دورها القيادي. وقد تكون المسؤوليات المنزلية التي تُطلب إليها معيقة حقيقية في تخصيص وقت لتطوير قدراتها القيادية.

وترى الباحثة أن السبب الأكبر أن القيادات التربوية في معظمها تدار من قبل رجال، وهؤلاء هم العقبة الأكبر في وجه المديرة لممارسة دورها القيادي.

ويعزز تفسيرات الباحثة لنتيجة هذا الجزء من السؤال، نتائج السؤال الرابع من أسئلة المقابلة، حيث ذكرت إحدى المديرات: *"إن قلة من النساء يصلن إلى المناصب القيادية، بسبب ضعف ثقة الكثير منهن بأنفسهن، وعدم القناعة في أدائهن، والصعوبة التي يواجهنها من متطلبات العمل، ذلك ما يجعلها تتنازل عن هذه المناصب لصالح الرجال."* وبيَّنت مديرة أخرى: *"أن الإنسان الذي يصل إلى الإدارة يجب أن ينتمي إلى جانب سياسياً وله اتجاه سياسي، وكثيرة هي المراكز التي يتم شغلها أو إدارتها من مديرين؛ بسبب إرضاءات سياسية."* وقد يتبين أن سبب هذه النتائج أن الذكور يعملون على وضع العديد من المعيقات من أجْل تخفيف عدد فرص أخذ النساء لمناصب إدارية (Shakeshafit,1989).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الخصاونة، 1992) مجال الصعوبات المؤسسية تحتل المرتبة الأولى من مراتب الصعوبات. ودراسة (معهد الإدارة العامة ومركز الأميرة بسمة لشؤون المرأة، 1998) فكان أهم الأسباب التي تعيق تقدم المرأة في الوظائف النظرة السلبية من الرؤساء الذكور إلى عمل المرأة.

ولتجاوز المعيقات الخارجية، لزاما على المرأة أن تحصل أفضل الخبرات التربوية، وتحصل على أعلى الشهادات التي تكسبها مهارات وقدرات تؤهلها للتنافس مع الرجال، وتكون صاحبة الحظ الأوفر في الحصول على المناصب القيادية العليا. كما أن على المجتمع أن يضع معايير ثابتة وواضحة للحصول على المناصب القيادية، بحيث لا يكون هناك مجال للتلاعب فيها، ولا مجال لتسلط الرجال، ودعم الرجال على حساب النساء. ولتصلالمرأة إلى إدارة

مؤسسات تربوية يجب عليها أن تبنى إرادة قوية تساعدها في التمسك بالمعتقدات، والتمسك بالإيمان بقدرتها وعدم زعزعة قدرتها من الأفراد أو البيئة المحيطة بها.

وحصلت على المرتبة الأخيرة المعيقاتُ النفسية (الداخلية). وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى وجود المرأة العربية في دوامة الأدوار المتعددة، فهي مديرة وأم وزوجة وابنة، وكل دور من الأدوار السابقة يحتاج إلى جهد كبير منها. إضافة إلى أن ميل المرأة للجانب العاطفي، وتعاملها مع العاملين معها بالاعتماد على ما يتملكها من مشاعر، قد يكون سببا في ضعف ممارسة دورها القياد للمدارس. وهذا قد يكون السبب في أن المجتمع يرفض قيادتها؛ لأنه يعتبرها غير موضوعية في إصدار الأحكام. ويعزز تفسيرات الباحثة ما ورد من أقوال المديرات المستجيبات للمقابلة، فقد ذكرت مديرة: *"إن الضغوطات التي تقع على المديرة تضعف الحزم الإداري لديها ويجعلها تفشل، وهذا التخوف نجده عند قسم كبير من النساء."* وتقول أخرى: "تؤمن السلطة بأن الرجل يحافظ على مصالحها، ويمنع الفوضى والتطرف بين الطلاب بدرجة أعلى من المرأة الضعيفة التي من الممكن أن تشكِّل عنصرَ ضعف في ضبط النظام المدرسي." ويؤكد الأدب التربوي ذو العلاقة أن المعيقات الداخلية تعرقل تطور المدرسة العربية، وتشوش القيادة التربوية، وهي التي تشتق من فهم دور وظيفة القائد التربوي وفق نواياه وتبعا للتوقعات الاجتماعية، وللعلاقة التي تنشأ بين القيادة الأصلية وبين القوة والتأثير (عرار، 2008)،حيث بينت دراسة أمريكية أن 48% من مديري المدارس غير راضين عن آرائهم،وأن 7% منهم أعربواعن خوفهم من الفشل الذريع، وهذا يؤثر في توقعاتهم من حيث النجاح الوظيفي (Knuth, 2006).

وحتى تتمكن المرأة من العمل على تجاوز هذه العقبات لا بد من أن تؤمن بقدرتها على قيادة المدرسة، وبأنها لا تنقص عن الرجل في شيء إلا الإيمان الداخلي بالقدرة على النهوض

بالمهام والمسؤوليات للقيادة. ويتم ذلك من خلال النمو المهني والمسلكي للوظيفة المطلوبة. إضافة إلى أنها تحتاج إلى أن تقوم بنجاح متميز؛ حتى تثبت لنفسها أن لديها القدرة على التميز والاستمرار.

وكانت درجة الاستجابة من قبل المعلمين والمعلمات (متوسطة) لجميع المجالات السابقة الذكر.

رابعاً. للإجابة عن السؤال الذي نص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياًعندمستوى الدلالةα=0.05 بين المتوسطات الحسابية الخاصة بدرجة تعويق ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، والمؤهل العلمي، ونوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة)؟"

أشارت نتائج السؤال السابق إلى وجود فرق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمجالات مقياس (معيقات ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس) تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة: سنوات الخبرة، والمرحلة العمرية، وعدد تلاميذ المدرسة. وكانت فروق سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين خدمتهم (أقل من 10 سنوات). وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة خبرتهم في مجال العمل المدرسي، فهم يرون أن المسؤوليات الملقاة على عاتق المديرات كبيرة، وقد لا تستطيع النهوض بها، مما يؤدي إلى فشلها، أو على الأقل عدم القيام بها على الوجه الأكمل. وقد يكون السبب متركزا في أنهم ينظرون إلى واقع الميدان التربوي على أنه مثالي، كما تعلموه عنه في الجامعات، وبالتالي فإنهم يرون العوائق ويقارنونها بالوضع المثالي للمدارس.

وكانت الفروق الإحصائية في متغير المرحلة العمرية لصالح المرحلة العمرية (31-40 سنة) مقارنة بالمستجيبين من المرحلة العمرية (51 سنة فما فوق) ثم (حتى 30 سنة) على الترتيب. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات من المرحلة العمرية (31-40) يرون أن الإدارة بحاجة إلى ديناميكية وفاعلية، بحيث يرون العقبات التي تواجه المديرة، تستعصي عليها كامرأة، وهي بحاجة إلى جهد أكبر وأقوى.

أما فيما يتعلق بمتغير عدد التلاميذ في المدرسة، فقد كانت الفروق الإحصائية لصالح المدارس التي عدد تلاميذها (كبير/أكثرمن 500 تلميذ) أكثر من المدارس التي عدد تلاميذها (متوسط/بين 500-200 تلميذ)،ثم (صغير/إلى حد 200 تلميذ) على الترتيب. وقد يعزى هذا الفرق إلى أن المعلمين ممن يعملون في مدارس عدد تلاميذها كبير، يرون المعيقات الكثيرة التي تواجهها إدارة المدرسة، فهناك زخم في الغرف الصفية، كما أن عدد التلاميذ المرتفع، يؤدي بإلقاء ظلال الضغط على مرافق المدرسة كافة، فعبء المعلم يرتفع، ومشاكلهم تحتاج إلى وقت أكبر للحل، وربما تحتاج الحلول إلى جهد كبير من الإدارة وبالتالي فإن المديرة ستواجه عبئا كبير، وكل هذا يفسر ميل هؤلاء المعلمين للنظر إلى قيادة المرأة على أنها محفوفة بالمتاعب والعقبات.

كما يظهر من تحليل النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري (نوع البلدة، وعدد تلاميذ المدرسة) في درجة تعويق مجالات معيقات ممارسة مديرات المدارس في الوسط العربي للدور القيادي. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين من المدارس القروية رأوا المعيقات النفسية بدرجة أكبر أمام قيادة المديرة للمدارس، من زملائهم ممن يعملون في مدارس (مختلطة ثم المدينة). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ممن يعملون في القرى، ينظرون إلى أن المرأة يجب عليها أن تعمل في البيت، وتتفرغ إلى المهام المطلوبة كأم وزوجة، وإذا ما أُتيح لها

الخروج، تخرج للعمل كمعلمة، وتعود بعد انتهاء اليوم الدراسي؛ للتفرغ لبيتها وأسرتها. إضافة إلى أنهم قد ينظرون إلى المرأة على أن العواطف هي التي تتحكم بقراراتها، وبالتالي فإن هناك الكثير من الأمور التي ستعيق نجاحها، وقد يكون هذا عائدا إلى طبيعة التربية الذكورية في المجتمعات القروية. وربما يعزى السبب إلى أن الإدارة بحاجة إلى التواصل مع الأهالي ومؤسسات المجتمع لحل بعض المشاكل التي تواجه الطلبة، وهذا مما يُمنع على المديرة بحكم العادات والتقاليد. ويعزز هذا التفسيرات قول إحدى المديرات: *قال لي كثير من الرجال المتعلمين المثقفين أنت متزوجة، ولديك رجل يصرف على البيت، لماذا تأخذين هذا المنصب، ابحثي عن وظيفة للتسلية،وتكون مريحة لك، وتربي أولادك في البيت، وفقط تستغلي المبلغ البسيط الذي تأخذيه للملابس والأمور النسائية فقط."*

أما فيما يتعلق بمتغير عدد التلاميذ، فقد بيَّن المستجيبون الذين عدد التلاميذ في مدارسهم (صغير/ إلى حد 200 تلميذ)،ثم (كبير/أكثرمن 500 تلميذ) أنهم يرون المعيقات الإدارية الخارجية، هي التي تحد بشكل أكبرمن ممارسة الدور القيادي للمديرة، أكثر من زملائهم ممن عدد تلاميذ مدارسهم (متوسط/بين 500-200 تلميذ). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هؤلاء المعلمين لا تتوافر في مدارسهم التسهيلات الكبيرة،التي تُفرغ طاقات التلاميذ فيها، من ملاعب وساحات، وبالتالي فإن الطلبة ستتولد بينهم الكثير من المشاكل، مما يثقل كاهل المديرة ويعيق عملية نجاحها. كما أن المدرسة قليلة عدد التلاميذ،تضع فمن فرصة احتكاك المديرة بالآخر ينفي الإدارات التعليمية، ممايعيق عملية ممارسة دورها القيادي، ذلك أن إدارة التعليم تركز أنشطتها وفعالياتها على المدارس الكبيرة.

في حين رأى المعلمون من المدارس التي عدد تلاميذها (كبير/أكثرمن 500 تلميذ)،ثم (صغير/إلى حد 200 تلميذ) على الترتيب أن المعيقات النفسية (الداخلية) هي التي تعيق بدرجة

أكبر نجاح قيادة المرأة للمدارس،أكثرمن زملائهم مم نعدد التلاميذ في مدارسهم (متوسط/بين 500-200 تلميذ).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن العينة المستجيبة يرون في العدد الكبير لمدارسه متحديا كبير اللإدارة وخاصة إن كانت من تتولى الإدارة امرأة، ذلك أن العدد الكبير للتلاميذ يحتاج إلى الحزم في التعامل مع القضايا الإدارية والمشاكل التي تعترض المدرسة،وهذا- بحسب رأيهم- غيرما عليه المرأة، فهي تحتكم إلى العاطفة. كما أنا لعمل على قيادة مدرسة بعدد يزيدعن 500 تلميذ،بحاجة جهد كبير، وثقة عالية بالنفس، وهذا ما ينقص المرأة في مجتمع كالوسط العربي، فهي لا تحصل على دعم من بيئتها المحيطة، ولا يقتصر الأمر على ذلك، فهي تواجه بالإضافة إلى صعوبات المدرسة، تحدي المجتمع لها ومراهنته على فشلها.

إضافة إلى أن المرأة عليها من المسؤوليات خارج المدرسة في البيت والأسرة الكثير، مما يشتتها عن التركيز في عملها كمديرة وقائدة للمدرسة. ويعزز هذا التفسير ماذكرته إحدى المديرات: "هنالك كثير من المديرات لم يستطيعوا أن يقفوا أمام الضغوطات النفسية ويتعرضوا في النهاية إلى ضعف في الحزم الإداري بسبب الرجال أو المجتمع،أو يمكن الضغوطات تكون من البيت بسبب عدم دعم الزوج أو الأهل لها، فتضطر في النهاية للتنازل عن هذا المنصب" (Shapira, Arar & Azaiza, 2011; Adi- Racaah, 2006;Abu Bakir, 1998).

وربما يكون السبب وراء اعتبار معاناة المديرات في الوسط العربي من معيقات نفسية (داخلية) من وجهة نظر المعلمين في مناطق القرى، هو أن أبناء تلك المناطق يشعرون مع المديرات، فهم يعرفون جيدا تركيبة المجتمع القروي، ويعرفون أن المديرات يقعن في صراع شديد؛ نتيجة لصعوبة الموازنة حقيقة بين مهام البيت والأسرة، ومهام الإدارة المدرسية، التي تغلب عليها تشعب المهام وتنوعها، واحتياجها إلى بناء شبكة علاقات داخل المدرسة وخارجها.

إضافة إلى أن أبناء تلك القرى لا يتقبلون فكرة أن تكون قائدة المدرسة امرأة، وذلك يعود إلى تركيبة المجتمع هناك، وهذا يؤدي بدوره إلى حصول صراع داخلي لدى المديرة للتغلب على صعوبات العمل.

أما فيما يتعلق في رؤية المعلمين من ذوي المدارس [(صغير/إلى حد 200 تلميذ)، ثم (كبير/أكثر من 500 تلميذ)] لأن المرأة المديرة تعاني من معيقات إدارية (خارجية)، ومعيقات مجتمعية، فإن ذلك يعود إلى أنهم أقدر على التواصل مع إدارات التعليم والانخراط في المجتمع المحلي، ومعرفة كيف تسير أمور القيادة المدرسية، وبالتالي، ولأنهم من مجتمع عربي محافظ يدركون أن قيادة المرأة للمؤسسات التربوية مرفوض من قبل الكثيرين، ومن هؤلاء الكثيرين من هو من أصحاب المناصب في وزارة التربية أو مديرات التربية والتعليم، وبالتالي فهم يعملون على إضعاف عملية وصول المرأة إلى قيادة المدرسة، وإن وصلت لا يساعدونها على النجاح. أما النتيجة المرتبطة بمعاناة المديرة معيقات نفسية (داخلية) ومعيقات داخل البيت، فإن المعلمين من المدارس ذات عدد الطلبة [(كبير/أكثر من 500 تلميذ)، ثم (صغير/إلى حد 200 تلميذ)] يرون أن تعاني تلك المعيقات لأنهم يرون حجم المسؤوليات الكبيرة التي تلقى على كاهلها، وهو ناتج عن عدد الطلبة الكبير الذي يحتاج إلى وقت أكبر في المدرسة والبيت أيضا، وأصحاب المدارس ذات العدد صغير ينظرون إلى معاناة المديرة من معيقات نفسية داخلية ومعيقات داخل البيت، بسبب طبيعة البيئة العربية التي تعيشها المرأة العربية.

التوصيات

بناء على ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحاليّة، توصي الباحثة بما يلي:

- تنمية وعي القيادات الإداريّة العليا في وزارة التربية والتعليم في الاهتمام بالأدوار القيادية لمديرات المدارس، وعدم التكهن السّلبيّ أو التخوّف من تعيين مديرات في المناصب الإداريّة.
- ضرورة اعتماد أدبيات مهنية تدعم دور المديرة في العملية التربوية وتتناول نماذج لمديرات قادت وتقود مؤسسات تربوية لنجاحات، فالتعرف على نماذج قيادية ناجحة يسهم في تعزيز دور المديرة من جهة، وفي قبولها من قبل الرجال من جهة أخرى، مما يبدل النظرة الجندريّة المسبقة حول نجاعة القيادة النسائية في حقل التربية.
- تحديد سياسات تربوية واضحة في تعيين مدراء المدارس، وذلك بالاعتماد على المؤهل العلمي والرصيد المهني في اختيار القادة، عوضًا عن المحسوبيات وتعاطيات الضبط والسيطرة المعمول بهما، بغض النظر عن الجنس (ذكر أم أنثى)، هذا من شانه أن يسهم في إيجاد آليّات ومعايير واضحة لاختيار قيادة ناجعة للمدرسة، وأن يحفّز المعلمين للتطوّر المهنيّ في سبيل نيل مثل هذا الدور من خلال مؤهلاتهم العلمية ونجاحاتهم المهنية في حقل التربية.
- منح الفرص المتكافئة للرجال والنساء على حد السّواء في الإدارة وذلك حسب المؤهلات والقدرات والاستعدادات والجدارة والتجربة.
- من الضرورة تبني استراتيجيات إعلامية ملائمة لإطلاع الفئة الاجتماعية المتعلقة بالمدرسة على أهميّة دور المديرة وإشراكها في قيادة العملية التربوية، من خلال عقد اجتماعات دورية لتلك الفئة الإجتماعيّة وإطلاعهم على النجاحات التي حققتها وتحققها

المديرات في المدارس. وإجراء المقارنات بين نتائج المدارس التي تقودها نساء مع تلك التي يقودها ذكور. هذا يؤدي إلى القضاء على الآراء المسبقة عن مديرات المدارس بأنهن غير قادرات على القيادة.

- للمديرة التي تطمح الى تحسين ممارسة دورها القيادي عليها:
  - أن تبرمج أدوارها الإجتماعية العائلية والإدارية، وأن تنسّق فيما بينها حيث لا يؤثر احدها على الآخر.
  - أن تكون ذات شخصية قوية، وذات ثقة عالية بنفسها وبقدراتها.
- الدعوة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي وربطها في سياقها المحلي ومقارنتها مع السياق العربي والعالمي وخاصة لدى الأقليات والمجتمعات النامية.
- اجراء دراسات مقارنة بين الوسط العربي واليهودي بالنسبة لقيادة المديرات للمدارس، وذلك لمعرفة مدى نجاح المديرات لهذا المنصب في الوسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

المراجع

المراجع العربية

أبو بكر، خولة. (2008). مواجهة النساء الفلسطينيات مع التغيرات في مجرى حياتهن. في منّاع (محرر) *المجتمع العربي في اسرائيل: سكّان، مجتمع، اقتصاد*(ص. 384-359). القدس: معهد ون لير وإصدار الكيبوتس الموّحد.(عبري)

أبو سعد، إسماعيل. (2011). *التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب*. جامعة بن غوريون في النقب: التوزيع مؤسسة بيالك.

أبو عصبة، خالد. (2001). معضلات في القيم التربوية في المدارس العربية. *مجلة الكرمة،1*، 441-474. القدس: كلية دافيد يلين للتربية.

أبو عصبة، خالد. (2005). *النتائج التعليمية للطالبات العربيات في إسرائيل كسبب في دخولهن السوق التوظيفي والفرص لتغيير مناصبهن الاجتماعية*. تل – أبيب: إصدار نقابة المعلمين في اسرائيل، 627-646. (عبري)

أبو عصبة، خالد. (2006أ). *جهاز التعليم في إسرائيل: البنية، المضامين، التيارات، وأساليب العمل*. رام الله: دار النشر مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

أبو عصبة، خالد. (2006ب). *جهاز التعليم العربي في إسرائيل: تصور ورؤية مستقبلية*. القدس:دار النشر فليبر.(عبري)

أحمد، أحمد. (2001). *الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة*. مصر: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، أحمد. (2003). *الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أسعد، وليد. (2008). *الإدارة التربوية*. عمان: دائرة المطبوعات والنشر.

الأغبري، عبد الصمد. (2000). *الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر*. بيروت: دار النهضة العربية.

أمارة، محمد. (2005). إما نواه حقيقية وإما لا حاجة لنواة. *قضايا التعليم العربية،4*، 74-83. الناصرة: لجنة المتابعة.

أيدي، أيلون. (2000). *عدم المساواة بين الجنسين في الدخول إلى العمل*. تل- أبيب: كلية التربية.(عبري)

أيدي، جان. (1995). دراسة تحليلية: الرجال مكان النساء كمحافظين على مكان العمل. *مجلة المعلم بين الرسالة والمهنة،1*، 79-96. تل- أبيب: إصدار دار النشر رموت. (عبري)

باركول، رينة. (2001). تحت المظلة الرجالية: قصص للانتقال من مرحلة التدريس إلى مرحلة الإدارة في الوسط العربي. *استطلاعات إدارة المنظمات التربوية،25*، 121-151. القدس: الجامعة العبرية.(عبري)

باركول، رينا. (2007). *هل على المديرات تبني أسلوب إداري نسوي*. تل - أبيب: كلية لفنسكي للتربية.(عبري)

باشي، يوسف. (1981). *التحصيل التعليمي في المدارس الابتدائية العربية*. القدس: كلية التربية، الجامعة العبرية.(عبري)

بدر، عراف. (1995). *المرأة العربية في إسرائيل بأعقاب القرن الواحد والعشرين*. الشرق الجديد: 87-107.

البدري، طارق. (2002). *أساسيات الإدارة التعليمية ومناهجها*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.(عبري)

البدري، طارق. (2001). *الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

البدوي، فاطمة. (1997). المرأة القيادية والتنمية المتواصلة: بحث سوسيولوجي إحصائي مقارن. *مجلة دراسات عربية (لبنان)، 34*.

البشاشة، عبير. (2006). *درجة ممارسة المرأة القيادية بوزارة التربية والتعليم الأردنية للمهارات الإبداعية في عملها*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمية الزرقاء، الأردن.

البشاشة، عبير. (2008). *درجة ممارسة المرأة القيادية للمهارات الإبداعية في عملها* (ط1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

بنيامين، جل. (2003). *اشرح وجهة نظرك للعامل: دراسة حالة*. نيسان، 10-12.

بير، مايك. (2006). *إدارة التغيير والتحول* (محمد رياض الأبرش، مترجم). لبنان: شركة الحوار الثقافي.

التل، سعيد؛ أبو زينة، فريد؛ الإبراهيم، مروان؛ قنديلجي، عامر؛ عدس، عبد الرحمن؛ عليان، خليل. (2005). مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي، دار المسيرة، الطبعة الثانية.

تقرير، دوفرات. (2005). *القوة العالمية العظمة لتقدم التربية*. القدس: وزارة التربية والتعليم.(عبري)

التمن، وكاتس. (1997). القيادة مقدمة نظرية. تم الحصول عليه من الموقع الإلكتروني www.leadernet.co.i.(عبري)

جهشان، ونوى. (2007). *نساء ومديرات عربيات في إسرائيل*. بئر السبع: جامعة بن غريون.

الحاج، ماجد. (1996). *جهاز التعليم العربي: سيطرة وتغيير اجتماعي*. القدس: دار النشر ماجنس.

الحاج، ماجد. (1999). *التعليم العالي للعرب في إسرائيل*. جامعة حيفا.

حاج يحيى، قصي. (2006). دراسة تحليلية في معطيات تشغيل الأكاديميين العرب في سوق العمل الإسرائيلي. *الرسالة، 13*، 146-185. المعهد الأكاديمي لأعداد المعلمين العرب- كلية بيت بيرل.

حجي، أحمد إسماعيل. (2001). *إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحربي، قاسم بني عائل. (2006). *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحريري، رافدة. (2006). *الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية*. عمان: دار المناهج.

الحريري، رافده. (2007). *التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية*. عمان: دار الفكر.

الحريري، رافده. (2007). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. الأردن: دار المناهج.

الحسين، إيمان. (2004). *السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية الأردنية والمعوقات التي تواجهها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

حسين، سلامة. (2007). *ثورة إعادة الهندسة: مدخل جديد لمنظومة التعليم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

خصاونه، آمنه. (1992). *صعوبات ترقية المرأة الموظفة إلى المستويات الإدارية العليا في وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

دائرة الإحصاءات العامة. (2002). *تقرير نظام المعلومات الوطني للسكان والمساكن*. عمان: منشورات الإحصاءات العام.

دركر، بيتر. (1996). *الإدارة* (ج1). (محمد عبد الكريم، مترجم). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير. (1997). *أسس الإدارة التربوية*. عمان: دار الفكر.

الديب، إبراهيم. (2005). *استراتيجيات التطوير الإداري والإصلاح الشامل*. مصر: مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع.

الرشيد، عادل وأبو دوله، جمال. (2002). العوامل المؤثرة في اتجاهات المرأة نحو معوقات تقدمها وظيفياً واستراتيجيات تمكينها في منظمات الأعمال الأردنية. *مجلة دراسات (الجامعة الأردنية)،29*(1).

روبنسون، دانا وروبنسون، جيمس. (1998). *التغيير: أدوات تحويل الأفكار إلى نتائج*. ميك: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

الرويلي، محمد صالح. (2003). *تطورات القادة التربويين في المملكة العربية السعودية لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى أهميتها المستقبلية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير التنظيمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ريناوي، ح. (1996). مدرسة *المجتمع والسلطة المحلية للأقلية الفلسطينية في إسرائيل: معلومات حول المساواه*. تل – أبيب: مركز أدفا.

الزواهرة، عمر. (1996). *التغيرات والتوقعات في حجم القوى العاملة النسائية في الأردن ما بين 1979-1999*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

زيتون، كمال. (2006). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونياً، مصر: عالم الكتب.

سميث، ستيف. (2007). *إدارة التغيير*. الرياض: مكتبة الشقري.

سيبنيرغ، فرانك. (1998). *الإدارة بضمير*. (ترجمة فريق بين الأفكار الدولية). نيويورك: بين الأفكار الدولية. (تاريخ النشر الأصلي 1995).

سيزلاقي، أندرو دي ووالاس، مارك جي. (1991). *السلوك التنظيمي والأداء*. (جعفر أبو القاسم أحمد، مترجم). الرياض: معهد إدارة العامة.

شبيرا،تمار.(2006). *عن المعوقات والتعزيزات الموجودة في الوسط التربوي والجماهيري عند النساء في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العبرية، حيفا.(عبري)

الشربيني، عبد العزيز. (1999). *المرأة والإصلاح الإداري*. بيروت: دار العلم للملايين.

شقم، نيرمين. (1999). *أسباب قلة الإناث اللاتي يصلن إلى المراكز القيادية في المؤسسات الحكومية في العقبة*. عمان: معهد الإدارة العامة.

الشهابي، إنعام. (2001). *مشكلات التبوء للموقع القيادي من وجهة نظر القيادات النسائية*. بغداد: التجربة العراقية.

صبحي، محي الدين. (2001). المرأة وعوائق الإبداع. *مجلة العربي (الكويت)، 509*.

صرصور، سعد. (1985). *تربية الأقلية العربية في إسرائيل*. القدس: دار النشر ليفر.

الطبيب، أحمد. (1999). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

طلعت، منال. (2003). *أساسيات في علم الإدارة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

طيفور، هيفا. (2006). *تصورات القادة التربويين لتنمية الأدوار القيادية للمرأة الأردنية في وزارة التربية والتعليم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك ،إربد، الأردن.

عبد الغني، عماد. (2007). منهجية البحث في علم الاجتماع، الاشكاليات، التقنيات، المقاربات، دار الطليعة للطباعة والنشر، الطبعة الاولى.

عبوي، زيد. (2007). *القيادة ودورها في العملية الإدارية*. عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

عبيدات، سهيل. (2007). *القيادة أساسيات نظريات مفاهيم*. إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2008أ). *الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2008ب). *استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عرار، خالد وأبو عصبة، خالد. (2010). ثقافة وتوظيف كفرصة لتغيير منصب النساء العربيات في إسرائيل. في عرار وقصي الحاج-يحيى (محررون). *الأكاديميون والتعليم العالي للعربي في إسرائيل: قضايا وصراعات*. تل -ابيب: إصدار رموت. (ص ص. 73-105).

عرار، خالد. (2006أ). *عدم المساواة في العمل بين العرب واليهود في أكاديمية سوق العمل الإسرائيلي*. القدس: دار النشر معهد فن ليير-كيبوتس الموحد.

عرار، خالد. (2006ب). بدائل ودلالات لتطوير جودة الصف المدرسـي. *الرسـالة (المعهـد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب- كلية بيت بيرل)، 13*، 130-145..

عرار، خالد. (2007أ). دراسة تحليلية: طروحات وبدائل في القيادة التربوية في جهاز التعلـيم العربي *الرسالة (المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب- كلية بيت بيـرل)، 15*، 47-66.

عرار، خالد. (2007ب). *القيادة التربوية بين الرؤية والتغير*. جت: مركـز مـسار للأبحـاث التربوية.

عرار، خالد. (2008). دراسة تحليلية: القيادة التربوية الأصيلة فـي المدرسـة العربيـة فـي إسرائيل. *الرسالة،1*، 1-42. جلجولية: كلية بيت بيرل دائرة التربية والعلوم.

عريفج، سامي. (2001). *الإدارة التربوية المعاصرة* (ط1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطوي، عزت. (2004أ). *الإدارة المدرسية الحديثة: مناهجها، النظرية وتطبيقاتهـا العمليـة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوي، عزت. (2004ب). *الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها ، النظرية وتطبيقاتها العمليـة* (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقيلي، عمر. (1996). *أصول الإدارة*. القاهرة: دار وهدان للطباعة والنشر.

عليمات، صالح. (2007). *العمليات الإدارية في المؤسسات التربويـة*. رام الله: دار الـشروق للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى. (2004). *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير: النمط القيادي المنشور لتحقيـق التعايش الفاعل في القرن 21*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

عماد الدين، منى. (2003). *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغير*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

العمايره، محمد. (1999) *مبادئ الإدارة المدرسية*. عمان: دار المسيرة.

العمري، خالد. (2000). *الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي*. ورقة عمل مقدمـة للمـؤتمر الأول للتوجيه التربوي، أبو ظبي: 2-3 نيسان 2000.

العميان، محمد. (2002). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. عمان: دار وائل للنشر.

عواد، ياسر. (2007). *أكاديميات عربيات في سوق العمل*. الناصرة: دائرة الإحصاء المركزية، التقرير السنوي 2007.

عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل.

عودة، سمر. (2002). *معوقات وصول المرأة للمناصب الإدارية العليا في المؤسسات الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عياصره، علي. (2006). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية*. الأردن: دار حامد للنشر عمان.

عياصره، معن ومحمود، بني أحمد ومروان، محمد. (2008).*القيادة والرقابة والاتصال الإداري*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عيسى، سهى. (2006). اتجاهات القادة الرياضين في مجالس إدارة الاتحادات الرياضية الأردنية نحو تولي المرأة مراكز قيادية في المؤسسات الرياضية.*مجلة دراسات الجامعة الأردنية،33*، 259-281.

فيرجسون، بني. (2007).*القائد المعاصر*. (مكتبة الجرير، مترجم).

القحطاني، سالم. (2002). *القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادة العالمي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

قنديل، علاء. (2010). *القيادة الإدارية وإدارة الابتكار*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المحبوب، عبد الرحمن. (2000). *أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية*. جامعة الملك فيصل: كلية التربية.

مرسي، أحمد. (2001). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب.

مزاوي، أ. (2003). تركيز نقص الموارد وإمكانيات الوصول لشهادة التوجيهي في المناطق العربية في اسرائيل.في درور، يوفل ونافو، دافيد وشبيرا، رينا (محررون). *بدائل في التربية: خطوط لسياسة التربية لسنوات الألفين*. تل ابيب: إصدار رموت.

المصري، تغريد. (2001). *أثر الإعلانات التجارية التلفازية في تعديل الصورة الذهنية للمرأة الأردنية: دراسة حالة طلبة الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مصري، حرزالله، أسمهان. (2004). *القدس لهدف هجرة الفتيات الفلسطينيات الإسرائيليات: وظيفة مؤهل في قسم الجغرافيا*. القدس: الجامعة العبرية.

مصطفى، يوسف. (2007). *الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد*. القاهرة: دار الفكر العربي.

معهد الإدارة العامة: مركز الأميرة بسمة لشؤون المرأة. (1998). *المرأة الأردنية في المواقع القيادية: المعيقات واستراتيجيات مقترحة (التقرير النهائي)*. مركز الأميرة بسمة لشؤون المرأة: مركز المعلومات، عمان، الأردن.

مهدي، ندى. (2007). *تجربة منظمة المرأة العربية في قضايا النوع الاجتماعي*. الأردن: مركز الدراسات أمان.

نجم، نجم. (2011). *القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نشوان، يعقوب. (1991). *الإدارة والإشراف التربوي*. الأردن: دار الفرقان العبدلي.

نصار، هبة. (2002). *دور المرأة في المناصب الإدارية في بعض أقطار المجتمع العربي ودور الدول والحكومات في تفعيله: ندوة دور المرأة في الإدارة بمنطقة الخليج العربي*. قطر: المنظمة العربية للشؤون الإدارية، وزارة شؤون الخدمة المدنية والإسكان القطرية والمجلس الأعلى لشؤون الأسرة.

نصراوي، فاتن. (1986). *العوامل التي تؤثر في الدور القيادي للمرأة في المجتمع الأردني من وجهتين نظر: الذكور والإناث القياديين*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النوباني، مصطفى. (2003). *العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير والتزامهم التنظيمي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

النوري، قيس. (1999). *السلوك الإداري وخلفياته الاجتماعية* (ط1). الأردن: مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية.

هرتسغ، ح وبدر عراف، ق. (2000). *القيادة: الأكاديميات الفلسطينيات المواطنات في إسرائيل*. تقرير بحث لوزارة الإعلام، 1-36.(عبري)

هيجان، أحمد. (2005). عرض نقدي لكتاب القيادة الإستراتيجية: فن ومنهج. *مجلة الإدارة العامة (الرياض)، 24*.

وتد، كيتي. (2003). *وجهة نظر المعلمين العرب داخل الخط الأخضر نحو مكانتهم في الصراع الإسرائيلي الفلسطيني في عملهم التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة العبرية، القدس.(عبري)

وتد، كيتي. (2006). القيادة: الرؤيا والتغير- الخيارات الفردية لمدراء المدارس العربية.*مجلة الكرمة،2*، 151-173. تل-أبيب: كلية دافيد يلين للتربية.(عبري)

ولتس، اوريت. (2003). اتخاذ قرارات للطاقم والتعلم من الأخطاء كوسيلة لتحسين فعالية القيادة والإدارة، *مجلة الكرمة 152*، 34-36.(عبري)

اليونيفيم. (2004). *تقدم المرأة العربية 2004- صندوق الأمم المتحدة الاتحاد للمرأة*. عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية.

المراجع الأجنبية

Abouchedid, K. (2007). Correlates of Religious Affiliation: Religiosity and Gender Role Attitudes Among Lebanese Christian and Muslim College Students. *Equal Opportunities International, 25*(3), 193-208.

Abu- Rabia, S. (2005). The Language Resources of Israel. *A Special Issue of Language Culture and Curriculum, 18*(1), 1-138.

Abu-Asbah, K., & Avishai, 1. (2008). *Recommendations For The Development of Effective Leadership in Arab Society in Israel* (Ed). Jerusalem: The Van Leer Jerusalem Institute, No. 3.

Abu-Baker, K. (2002). Career Women Or Working Women? Change versus Stability For Young Palestinian Women in Israel. *Journal of Israel History, 21 (1/2)*, 85-109.

Abu-Rabia-Queder, S. & Oplatka, I. (2008). The Power of Femininity Exploring: The Gender and Ethnic Experiences of Muslim Women Who Accessed Supervisory Roles in A Bedouin Society. *Journal of Educational Administration, 16* (3), 396-415.

Abu-Rabia-Queeder, S. (2006). They Felt Raped A Role Not Supposed To Be Mine: First Women Principal in A Bedouin Tribal Society. In: I. Oplatka & R. Hertz-Lazatowtz (Eds.). *Women Principals in A Multicultural Society*. The Netherlands: Sense Publishers.(pp. 74-81).

Addi- Raccah, Audery. (2005). Gender, Ethnicity, and School Principalship in Israel: Comparing Two Organizational Cultures. *International Journal of Inclusive Education.1(1),* 271-239.

Addi-Raccah, A. & Ayalon, H. (2002). Gender Inequality in Leadership Position of Teachers. *British Journal of Sociology of Education, 23*(2), 157-177.

Addi-Raccah, A. (2006). Women in The Israeli Educational System. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazatowtz (Eds.). *Women Principals in A Multicultural Society*. The Netherlands: Sense Publishers. (pp.49-70).

Al Haj, M. (1998). *Education, Empowerment and Control: The Case of Arabs in Israel.* Albany: State University of New York Press.

Arar, K. & Shapira , T. (2012). Female High –School Principals in Traditional Arap Society in Israel. *Studies in Education Administration and Organization, 32*,75-96.

Arar ,K. & Mustafa, M. (2011). Higher Education and Employment Among Arab Women: Hurdles and Returns. In f. Azaiza, and Hertz –lazarowitz (Eds). *Arab Women in Israel: A current Snapshot and A View To The Future.* Tel- Aviv: Ramot. (pp:259-284).

Arar, K. & Abu-Asbe, K. (Pending Publication). 'Not Just Location': Attitudes and Perceptions of Education System Administrators in Local Arab Governments in Israel. *International Journal of Educational Management, 26*(4).

Arar, K. & Abu-Asbe, k. (2007). Education and Employment As Opportunity For Changing Status Among Arab Woman in Israel. In Arar, K. and Haj Yehia. K. (Eds). *Academics and Higher Education Among Arabs in Israel: Issues and Dilemmas*. Tel Aviv University. (pp. 73-103).

Arar, K. & Oplatka, I. (2011). Perceptions and Implication of Teachers Evaluation Among Junior Arab School Principals. *Studies in Educational Evaluation,37*, 162-169.

Arar, K. & Abu –Rabia –Queder, S. (2011). Turning Points in The Lives Of Two Pioneer Arab Women Principals in Israel. *Gender and Education, 27*(1), 1-15.

Arar, K. (2010). 'I Made It': Israeli-Palestinian Women Principals As Leaders. *Journal of Education Business and Society, 3*(4), 315-330.

Arar, K. & Haj-Yehia, K. (2010). *Emigration for Higher Education: Association of School and College Leaders* (ASCL). Retrieved 12.06.2011 From: http://www.ascl.org.uk/ home

Association of School and College Leaders (ASCL). (2011). Retrieved From: http:\\ www.ascl.org.uk\home\.

Aycan, Z. (2004). Key Success Factors For Women in Management in Turkey. *Applied Psychology: An International Review, 53*(3), 453-77.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation.* NY: Free Press.

Bennett, N. & Crawford, M. (2003). *Effective Educational Leadership.* London: Paul Chapman Publishing.

Berman, B. (1999). *Barriers To Upward Mobility in International Schools For Women Administrators.* Pepper Presented At The Annual Meeting of The American Education Research Association.(USA: San Diego).

Blackmore, J. (1993). In The Shadow of men: The Historical Construction of Administration As A Masculinity Enterprise. In J. Blackmore & J. Kenway (Eds). *Gender Matters in Educational Administration*. London: Falmer Press.

Blackmore, J. (1998). The Politics of Gender and Educational Change: Managing Gender Or Changing Gender Relations?. In A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds). International Handbook of Educational Change. London: Kluwer Academic Publishers. (pp.460-481).

Bruner, C. & Grogan, M. (2007). *Women Leading School Systems*. Lanham: Rowman and Littlefield.

Brunner, C. (2000). Unsettled Moments in Settled Discourse: Women Superintendents Experiences of Inequality. *Educational Administration Quarterly, 36*(1).

Bush, T. & Golver, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.

Cardona, P. (2002). Leadership Organization Development. *International Journal of Manpower, 21*(4).

Celikten, M. (2005). A Perspective on Women Principals in Turkey. International *Journal of Leadership in Education, 8*(3), 21-207.

Central Bureau of Statistics. (2002). *Survey of Educational Forces 2000. Publication 1193, Tables 2, 3*. Jerusalem: CBS.

Central Bureau of Statistics. (2008). *Statistical Abstract of Israel 2008. Population Estimates by Population Group* 2.1. Jerusalem: CBS. Retrieved From:http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton_e.html?num_tab=st02_01andCYear=2008.

Chase, S. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. In N. Denzin & Y. lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand oaks, Cal: Sage. (pp.651-679).

Chase, S. (1995). *Ambiguous Empowerment: The Work Narratives of Women School Superintendents*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Cleveland, J., Stockdale, M. and Murphy, K. (2000). Women and Men in Organizations: Sex and Gender Issues At Work. London: Lawrence Erlbaum.

Coffey, A. & Delmont, S. (2000). *Feminism and The Classroom Teacher*. London & New York: Routledge

Coleman, M. (2002). Achievement Against The Odds: The Female Secondary Head Teachers in England and Wales. *School Leadership and Management, 21*(1), 75-100.

Court, B. (1998). *Women in Power: Pathways To Leadership in Education*. New York: Teacher College Press.

Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women in Educational Leadership and Management: International Differences. *Journal of Educational Admimistration, 41*(3), 278-91.

Curry, B. (2000). *Women in Power: Pathways To Leadership in Education*. London & New York: Teacher College Columbia University.

D'Ambrosio, Melody. (2002). *Leadership in Today's world.* Retrieved From: www.stanswartz.com/Dambrosio.htm.

Daved, S. (1998). Climbing The Administrative Career Ladder: Who Goes Up Might Come Down. *NASSP Bulletin, 82*(602), 49-59.

Donaldson, G. (2006). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose and Practice*. New York: Teacher College Columbia University.

Doren, M., Rouke, C. & Papalewis, R. (2003). *Women in Educational Administration: Nine Case Studies*. Retrieved From: www.educationaladministration.edu.

Douglas, B. (2004). Evaluating Administrators, *Educational Leadership, 61*(7), 6-52.

Eagly, H., Johannsen–Schimdt, M. & van Engen, M. (2003). Transformational, Transactional and Laissez-Faeire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Men and Women. *Psychological Bulletin, 111*, 3-22.

Eagly, A. & Carli, A. (2007). Woman and Labyrinth of Leadership. *Harvard Business Review, September*, 63-71.

Embry, A., Padgett, M. & Caldwell, C. (2008). Can Leaders Step Outside of The Gender Box? An Examination of Leadership and Gender Stereotypes. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 15*(1), 30-45.

Evetts, J. (1994). Gender and Secondary Headship: Managerial Experiences in Teaching. In J. Evetts (Ed). *Women and Career*. London: Longman. (pp. 17-169).

Fennell, H. (1999). Power in The Principal Ship: Four Women's Experiences. *Journal of Educational Administration, 37*(1), 23-49.

Fitzgerald, T. (2010). Spaces in–Between: Indigenous Women Leaders Speak Back To Dominant Discourse and Practices in Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education, 13*(1), 93-105.

Fullan, M. (1998). Leadership For The 21st Century. *Education, 55*(7).

Fullan, M. (2005a). *Leadership and Sustainability-System Thinkers in Action*. California: sage publications.

Fullan, M. (2005b). *Moral Imperative of School Ledership*. San Francisco: Jossy-Bass.

Giese, T., John, R.Brown, M.&Tejeda-Delgado, C. (2009). Female High School Principals: Leadership Practices and Individual Traits.*Advancing Women in Leadership; 29*(5), 1-10.

Gilat, A. (2004). *Strategies For Empowerment: Jewish and Muslim Religious and Secular Women in The University*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Haifa University.

Golan-Agnon, D. (2006). Separate But Nor Equal: Discrimination Against Palestinian Arab Student in Israel. *American Behavioral Scientist, 49*(8), 1075-1034.

Golding, E., Porter, E., Morphy, J., Cravens, X., & Elliot, S. (2007). *Assessing Learning Centered Leadership*. Prepared for the Wallace foundation.

Golding, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding The Evolving Concept of Leadership To Education: Roles, Expectations and Dilemmas. *Yearbook of The National Society For The Study of Education, 101*(1), 1-19.

Grogan, M. (1996). *Voices of Women Aspiring To The Superintendence*. Albany: State University of New York Press.

Grogan, M. & Shakeshaft, C. (2011). *Women and Educational Leadership*. California: Jossey Bass.

Hall, V. (1996). *Dancing on The Ceiling: A Study of Women Managers in Education*. London: Paul Chapman.

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and The School Principal: A Passing Fancy That Refuses To Face Away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221-239.

Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in It For Schools?*. London: Rutledge.

Helgensen Consulting Group. (2001). *Women Are Better Mangers*.http://www. Womene. Excel As Leader and Mangers; htm.

Helss, F., & Kelly, A. (2007). Learning To Lead: What Gets Taught in Principal Preparation Programs. *Teachers College Record, 109*(1), 244-274.

Hertz Lazarowitz, R., & Shapira, T. (2005). Muslim Women's Life Stories: Building Leadership. *Anthropology & Education Quarterly, 36*,165-181.

Hertz, Lazarowitz, R. (2003). Arab and Jewish Youth in Israel: Voicing National Injustice on Campus. *Journal of Social Issues, 59*(1), 51-66.

Isaac, R., Zebre, W. & Pitt, D. (2001). Leadership and Motivation: The Effective Application of Expectancy Theory. *Journal of Management Issue, 13*(2), 212-227.

Israel Central Bureau of Statistics. (2005). *The Arab Population in Israel*. Jerusalem: Publication No.26.

Israeli Ministry of Education. (2008). *Distribution of School Principals in The Non-Jewish Sector By Level of Education and Gender 2008*. Received Via e-mail From The Ministry of Education Information Center, May 20, 2008.

Jawad, H. (1998). *The Rights of Women in Islam: An Authentic Approach*. New York: St. Martins Press.

Jones, C., Ovando, M.& High, C. (2009). Female Middle School Principals' Voices: Implications For School Leadership Preparation. *Journal of Women in Educational Leadership, 7*(2), 59-76.

Joseph, S. (Ed.). (2000). *Gender and Citizenship in The Middle East*. New York: Syracuse University Press.

Jreisate, E. (1996). *Organizational Management Explorations At The Western Frontiers*. Paper Presents At The Second Conference of Public Administration, Jordan: Yarmok University.

Kharuf, A. (2000). *Factors Influencing The Employment of Women From The View of Employment and Nonemployment Women and Mangers in Amman city*.

Khattab, N. & Ibrahim, J. (2006). Why Are There So Few Palestinian Women in Principalship Position?. In I. Oplatka & R. Hertz-Lazatowtz (Eds.). *Women Principals in A Multicultural Society*. The Netherlands: Sense Publishers. (pp. 71-88).

Klenke, K. (2011). *Women in Leadership: Contextual Dynamics and Boundaries*. Bingley: Emerald Publications.

Knuth, R., & Banks, P. (2006). The Essential Leadership Model. *NASSP Bulletin, 90*(1), 4-18.

Kochan, F., Spencer, W. & Mathews, J. (2000). Gender – Based Perceptions of Challenges: Changes and Essential Skills of The Leadership. *Journal of School Leadership, 10*, 290-310.

Lad, K. (2002). Two Women High School Principals: The Influence of Gender on Entry Into Education and Their Professional Lives. *Journal of School Leadership, 12*, 663-689.

Lesslie, J. (1998). *A Study of The Status of Women Senior A Administrators Within The System*. Doctoral Dissertation. University of South Carolina, USA.

Limerick, B. & Anderson, c. (1999). Female Administrators and School-Based Management. *Education Management and Administration, 27*(4), 401-414.

Matlin, M. (2000). *The Psychology of Women* (4th ed). Harcout Brace College, xxii.

Mcmillan, H.; Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*, Addison Wesley Longman, Inc.

Megan, G. & Rote, S. (2000). *Draft 3 Why The Leadership The Characteristics' Problems' and Biological Advantages of Social.*Dominance hhtp://www. Muohio. Html.

Mena. (2007). *MENA: Middle East and North Africa Gender Overview*. Washington, DC: The World Bank.

National Center For Education Statistics. (2011). *Institute of Education Sciences*. U.S Department of Education. Retrieved 8.07.2011 From http://www.education.com/ reference/ article/Ref_School_Principals.

Olsen, L. (2000). *Policy Focus Converges on Leadership*. Education Week Special Report.

Ononiwu, Inno. (2001). *A Study of Selected Women Administrators and Their Perceptions of The Challenges Encountered in Achieving High Level Positions in Higher Education Administration*. USA: A Dissertation Submitted to Michigan State University.

Oplatka, I. (2002). *Burnout and Renewal: The Life Story of Women Principals in Israel.* Beer–Sheva: Ben Gurion University.

Oplatka, I. & Hertz–Lazarowitz, R. (2006). Women's Leadership in Education: A Review of The Knowledge Base. In I.Oplatka and R. Hertz –Lazarowitz (Ed.). *Women Principlas- A Multicultural Society: New Insights Into Feminist Educational Leadership*. Rotterdam: Sense Publishers. (pp. 17-32).

Oplatka, I. (2001). Changed My Management Style: The Cross-Gender Transition of Women Headmasters in Midcourt. *School Leadership and Management, 21*(2), 219-233.

Oplatka, I. (2005). Imposed School Change and Woman Teacher Self- Renewal: A New Insight on Successful Implementation of Change in School. *School Leader ship and Management, 25*(2), 171-190.

Oplatka, I. & Tamir, V. (2009). I Don't Want To Be A School Head: Women Deputy Heads Insightful Constructions of Career Advancement and Attention. *Educational Management and Leadership, 372*, 216-38.

Oplatka, I. (2006). Women in Educational Administration Within Developing Countries: Towards A New International Research Agenda. *Journal of Educational Administration, 44(6)*, 604-624.

Oplatka, Izhar. (2004). *The Arrival of A New Women Principal and Teachers Self-Renewal: Reflections From Life Stores of Mid- Career Teachers*. Planning and changing, 35(1\2), 55-68.

Parker, B. & Fagenson, E. (1994). An Introductory Overview of Women in Corporate Management. In Davidson, M. & Burke, R. (Eds). *Women in Management: Current Research Issues*. London: Paul Chapman.

Powel, G. (2000). The Glass Ceiling: Explaining The Good and Bad News. In Davidson, M. & Burke, R. (Eds). *Women in Management: Current Research Issues (vol. II)*. London: Sage,.

Powel, G. (Ed). (1999). *Handbook of Gender and Work Sage*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Powell, G. & Graves, L. (2003). *Women and Men in Management* (3rd ed). London: Sage.

Regan, H. & Brooks, G. (1995). *Our of Women's Experience: Creating Relational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Robbins, S. & Coulter, M. (2002). Management prentice Hall. Retrieved on March 12, 2009 at: *http://202.201.252.228|newjpkt|07glx|kejian%20e|chap 19.pdf.*

Sa'ar, A. (2006). Feminine Strength: Reflections on Power and Gender in Israel – Palestinian Culture. *Anthropological Quarterly, 79*(3), 397-431.

Schell, B. (1998). Women in Administration: Sources of Disenchantment and Advise For Women Considering Educational Administration (Women Administrators). *Dissertation Abstracts International, 59*(4), 1034- A.

Shaesshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. London: Sage.

Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2010). Arab Women Principals Empowerment and Leadership in Israel. *Journal of Educational Administration, 48*(6), 704-715.

Shapira, T., Arar, K. & Azaiza, F. (2011). They Didn't Consider Me and No-One Even Took Me Into Account: Women School Principals in The Arab Education System in Israel. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(1), 25-43.

Shapira, Tamar. (2006). *Barring and Empowerment in The Educational and Public Spheres: Women in The Arab Educational System in Israel.* Doctoral Dissertation, Hayfa University.

Sidani, Y. (2005). Women, Work and Islam in Arab Societies. *Women in Management Review, 20*(7), 498-512.

Steinberg, J. (2000). *Nation's Schools Struggling To Find Enough Principals.* New York Times.

Stephens, Pamela & Ann, Mcclure. (1997). Women in School Administration: Specific of The Role of Superintendent in Kentucky Public Schools. *Dissertation Abstracts international, 58*(4), 1171-A. http://web.ebscohost.com.ezproxy.yu.edu.jo/ehost/detail?vid=6&hid=123&sid=8bdbb1db-1f96-478a-881d-746cf7617fb7%40sessionmgr113&bdata

Su, Z., Adams, J. & Mininberg, E. (2000). Profiles and Preparation of Urban School Principals: A Comparative Study in The United States and China. *Education & Urban Society, 32*(4), 455-480.

Tamir, K. (2001). Job Satisfaction of Faculty From Technical Institutes. *Journal of Studies in Technical Cancers, 13*(4), 341-367.

Tlaiss, H. & Kauser, S. (2011). The Impact of Gender, Family and Work on The Career Advancement of Lebanese Women Managers. *Gender in Management: An International Journal, 26*(2011), 8-36.

Thoods, B. & Tedrew, A. (1998). *Senior Women Community College Administrators: Life in Higher Education Lunar Circle.* Paper Presented At The Annual Meeting of The Association For The Study of Higher Education (Miami, USA).

Torty, M. (2008). Leadership and Arab Society in Israel. In K. Abu-Asda & L. Avishai (Eds.). *Recommendation For The Development of Effective Leadership in Arab Society in Israel.* The Van Leer Jerusalem Institute.(pp. 13-20).

Trevino, D., Braley, R., Stallone-Brown, M. & Slate, J. (2008). Challenges of The School Superintendence: Differences By Tenure, School Size and School Location. *Florida Journal of Educational Administration & Policy, 1*(2), 98-109. Available online at http://www.coe.ufl.edu/Leadership/FJEAP/v1-2.html

White, B. (2005). The Career Development of Successful Women. *Women in Management Review, 10*, 4-15.

Williams, J. & Best, D. (1990). *Sex and Psyche: Gender and Self Viewed Cross-Culturally.* Newbury Park, CA: Sage.

Yang. Nini. (1998). An International Perspective on Socioeconomic Changes and Their Effects on Life Stress and Career Success of Working Women. *SAM Advanced Management Journal, 63*(3), 15-21.

Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zuhar, Sherifa. (2003). Women and Empowerment in The Arab world. *Arab Studies Quarterly, 25*(4).

الملاحق

الملحق أ: أداة الدراسة الأولى قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

المعلم/ة العزيز/ة ________________ المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد،

تجري الباحثة دراسة بعنوان "الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاته وسبل تطويره"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، وقد أعدت الباحثة أداة للدراسة لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة: درجة ممارسة الدور القيادي للمديرات في الوسط العربي، ولتحقيق أهداف الدراسة فإن الباحثة تضع بين أيديكم هذه الاستبانة، وترجو منكم قراءتها والإجابة عن جميع فقراتها ووضع إشارة (×) في المكان المناسب الذي يعبر عن وجهة نظركم بالنسبة لكل فقرة، علماً بأن إجاباتكم ستبقى سرية ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم!

والله الموفق

الباحثة: نادية حسن حسين غالية

المشرف: أ. د. عارف توفيق العطاري

الجزء الأول: يتضمن معلومات حول أربع متغيرات وهي:

1. الجنس:	□ ذكر □ أنثى
2. المرحلة الدراسية:	□ ابتدائي □ إعدادي □ ثانوي
3. سنواتالخبرة:	□ أقل من 10 سنوات □ 10 سنوات وأكثر
4. ملكيةالمدرسة:	□ حكومي □ خاص

الجزء الثاني:ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس.

إلى أي درجة تمارس مديرة المدرسة التي تعمل بها (تعملين بها) الادوار التالية:

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: دور مرتبط بصنع القرارات						
1.	يتم اتخاذ القرارات بعد دراسة جميع البدائل الممكنة					
2	التاكيد على مبدا المشاركة في صنع القرارات					
2.	يتم تنفيذ القرارت التي تتخذ بجدية ودون تردد					
3.	يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات مشاركة شكلية					
4.	تتيح فرص متكافئة للمعلمين لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي تتخذها					
5.	تناقش مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على المعلمين قبل اتخاذ قرارات بشأنها					
المجال الثاني: دور متعلق بالاتصالوالعلاقات مع الآخرين						
6.	توفر المديرة بيئة موائمة لتسهل عملية الاتصال والتواصل بين المعلمين					
7.	تهتم المديرة ببحث مشكلات المعلمين المتعلقة بالعمل وتصنفها حسب أهميتها في جدول أولويات العمل					
8.	تفسح المديرة فرصة للمعلمين لإيصال المعلومات إلى					

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	المسئولين					
.9	تعمل على زرع النزاعات والخلافات بين الموظفي					
.10	تقدم أفكارا جديدة متميزة عن الآخرين					
11	تقبل أفكار العاملين الجديدة والترحيب بها					
12	تُشعر المديرةُ المعلمين بأهميتهم في أثناء تأديتهم لأعمالهم					
المجال الثالث: دور متعلق بالمعلومات						
13	تعتمد المديرة على أسلوب المراقبة والمتابعة المستند للمعلومات					
14	تعمل على تنمية وتطوير المعلمين عن طريق الدورات التدريبيهداخل المدرسة وخارجها					
15	تحجب المديرة المعلومات الضرورية عن المعلمين					
16	توفر المديرة نظام معلومات ألكتروني داخل المدرسة					
17	تعمل على متابعة اعمال المعلمين الخاصة بتحليل المنهاج وتحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة					
المجال الرابع: دور في التنظيم والإدارة						
18	توفر المديرة هيكلا تنظيميا واضحا لتسهيل العمل المؤسسي في المدرسة					
19	تبرمج مديرة المدرسة الاعمال المطلوبة في خطة زمنية قابلة للتنفيذ					
20	ترسم المديرة أهداف المدرسة بوضوح					
21	توفر المديرة الادوات والاجهزة التعليمية المناسبة تسهيلا لاستخدامها					
22	تقوم المديرة بوضع خطة زمنية واضحة لمسار عملها					
23	تتابع مديرة المدرسة الخطط الموضوعة لتحقيق الأهداف					
24	تطبق المديرة القوانين والأنظمة المعمول بها في المدرسة					
المجال الخامس: دور القيادة والرؤيا المستقبلية لمديرة مدرستي هو:						
25	الرؤية التربوية لمدرستي واضحة باتجاه المستقبل					
26	تشرك مديرتي المعلمين بصياغة الرؤية					
27	تشرك المديرة جميع المعنيين مثل أولياء الأمور وأفراد المجتمع بصياغة الرؤية					
28	رسالة المدرسة مرتبطة بالرؤية					
29	رؤية المدرسة ورسالتها مرتبطة بالرؤية العامة للمجتمع					
30	بناء بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع					
31	تعزز المديرة الشعور بالفخر والاعتزاز لدى المعلمين في المدرسة بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها					

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
		درجة الممارسة				
32	تحدد المديرة مجموعة من القيم التي توجه سلوك المعلمين في المدرسة					
33	تقوم المديرة بتقويم للرؤية بشكل يساعد على تطويرها					
34	رؤية المدرسة مرتبطة بالمتغيرات والمستجدات التي تحدث					
35	صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع المعلمين في المدرسة					
36	تحدد المديرة الوسائل للوصول إلى المستقبل المرغوب					
المجال السادس: دور القيادة والتغيير						
37	تعمل مديرة المدرسة على رفع كفاءة المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة					
38	تقوم المديرة بتعزيز التنمية المهنية المستديمة لجميع العاملين					
39	تتداول المديرة مع المعلمين بشأن عملهم وأدائهم					
40	تعقد دورات وأيام دراسية لتحسين التدريس لدى المعلمين					
41	احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير					
42	تحديد نوع التغيير الذي يحتاجه المعلمين في المدرسة					
43	التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير					
44	تناقش المديرة المعليمن بشأن خطوات التغيير والوسائل التي يجب اتخاذها					
45	توجه المديرة الموارد المادية والبشرية نحو خدمة أهداف التغيير					
46	تشرك المديرة المتاثرين بالتغيير في التخطيط له					
المجال السابع: فهم الثقافة التنظيمية الموجودة في المنظمة						
47	تحرص المديرة على أن يكون للمدرسة هوية مميزة					
48	ترسخ المديرة من خلال أدائها معتقدات مميزة تجاه مكونات العملية التعليمية والعمل بشكل عام					
49	تعمل المديرة على ترسيخ قيم عمل وأداء تميز المدرسة					
50	تحرص المديرة على انسجام معتقداتها وقيمها مع ممارساتها					
51	تخضع المديرة العاملين لمنظومة من الأخلاقيات المهنية التي تنظم أداءهم					
52	تستخدم الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات					
53	تشجع المديرة المعلمين الاخذ بالتجريب وعدم الوقوع في الخطا					
54	تستخدم وسائل الاعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للمدرسة					

الجزء الثالث: المعيقات التي تواجه مديرات المدارس في ممارسة دورهن القيادي.

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	المجال الأوّل: معيقات إداريّة.(خارجية)					
55	يحد ضعف الحزم الإداري للمرأة من وصولها لمناصب رفيعة.					
56	ضعف فرص المرأة للاحتكاك بالآخرين والإفادة من خبراتهم					
57	تحول سيطرة الرجل المهنية دون التقدم الإداري للمراة في سلم المناصب العليا.					
58	غياب الجدية في العمل لدى المرأة من معيقات وصولها إلى مواقع إدارية متقدمة.					
59	اضطرار المرأة للقيام بأدوار منزلية إلى جانب عملها الإداري.					
	المجال الثاني: معيقات مجتمعيه.					
60	الثقافة السائدة التي ترى عمل المرأة أساسا في المنزل					
61	قناعة الكثيرين من صناع القرار في المجتمع بأن المرأة غير قادرة على تولّي المناصب الإدارية العليا.					
62	اعتقاد الكثير من الناس بأنّ نجاح بعض النساء في العمل يعتمد على المجاملات أكثر من تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات.					
63	اعتقاد الكثير من الناس بان المرأة تهتم بالأمور الشكلية على حساب الجوهر مما يقلل من فرص وصولها لمناصب الرفيعة.					
64	صعوبة تقبل الموظفين لتولي المسؤولية من جانب المرأة					
65	الحد من حرية المرأة وتفاعلها مع المجتمع يقلل من فرص وصولها لمناصب إدارية عليا.					
66	ضعف ثقة المجتمع بقدرة المرأة على القيادة يضعف من إمكانية وصولها لمناصب إدارية عليا.					

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الثالث: معيقات نفسيه.(داخليه)						
67	احتكام المرأة للعاطفة أكثر من العقل في التعامل مع القضايا الإدارية.					
68	ضعف ثقة المرأة بنفسها يحول دون وصولها لمناصب إدارية متقدمه.					
69	وقوع المرأة تحت الضغوطات النفسية مما يقلل فرص وصولها للمناصب الإدارية العليا.					
70	ضعف قدرة المرأة على المواجهة والتحدي مما يضعف فرصها القيادية.					
71	تعرض المرأة لصراع الأدوار (ابنة، زوجة، أم، موظفة) ، وانعكاساته النفسية السلبيَّة.					
72	تغيب الموضوعية لدى المراة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل.					
المجال الرابع: معيقات داخل البيت.						
73	صعوبة توفيق المرأة بين البيت والعمل تقلل من فرص وصولها إلى مناصب إدارية عليا.					
74	تخوف الأهل والأزواج من عمل النساء خارج المنزل مما يحد من وصوله أي مناصب إدارية عليا.					
75	قيود الأهل والأزواج على الاختلاط يحد من وصول المرأة لمناصب إدارية عليا.					
76	تبعية الفتاة والزوجة للأهل وللزوج يضعف من استقلاليتها ويحد من وصولها إلى المناصب العليا.					
78	الزواج المبكر للفتاة يحول دون وصولها لمناصب إدارية عليا.					

وشكرا على تعاونكم!

الملحق ب: قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم الدكتور	الجامعة
1.	ا.د. عارف العطاري	اليرموك
2.	ا.د. محمد عاشور	اليرموك
3.	د. نواف الشطناوي	اليرموك
4.	ا.د. محمد خوالدة	اليرموك
5.	ا.د. خليفة أبو عاشور	اليرموك
6.	د. خالد عرار	تل أبيب
7.	د. يوسف كناعنه	كلية سخنين
8.	د. عبد السلام طربية	كلية سخنين

الملحق جـــ: فقرات أداة الدراسة الأولى قبل وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين

المجال	حالة التغيير	بعد الأخذ بملاحظات المحكمين		قبل الأخذ بملاحظات المعكمين	
		رقم الفقرة	مضمون الفقرة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة
المجال الثالث: المعلومات	إضافة	19	تتعامل المديرة بكل شفافية مع المعلومات التي يطلبها أولياء الأمور عن ابناءهم		
المجال الأول صنع القرارات	تعديل	2	تتخذ القرارات بعد التشاور مع المعلمين	2	التاكيد على مبدا المشاركة في صنع القرارات
		3	يتم تحفيز العاملين لتنفيذ القرارات	3	يتم تنفيذ القرارت التي تتخذ بجدية ودون تردد
		4	تبني المديرة قراراتها على معلومات دقيقة وموثقة	4	يشارك المعلمون في اتخاذ القرارات مشاركة شكلية
		5	تشجع وتعزز المعلمين للمشاركة في المناقشات التي تسبق اتخاذ القرارات	5	تتيح فرص متكافئة للمعلمين لإبداء آرائهم واقتراحاتهم تجاه التوصيات التي تتخذها
المجال الثالث: المعلومات	تعديل	14	توظف المديرة المعلومات المتاحة في عملها وقراراتها	14	تعتمد المديرة على أسلوب المراقبة والمتابعة المستند للمعلومات
	تعديل	16	توفر المديرة المعلومات الضرورية التي يحتاجها المعلمون	16	تحجب المديرة المعلومات الضرورية عن المعلمين
	تعديل	17	توفر المديرة قاعدة بيانات للمدرسة	17	توفر المديرة نظام معلومات ألكتروني داخل المدرسة
المجال الثاني: الاتصال والعلاقات	تعديل	9	تستخدم التكنولوجيا الحديثة للتواصل مع العاملين	9	تفسح المديرة فرصة للمعلمين لإيصال المعلومات إلى المسئولين
	تعديل	10	تعمل على حل الصراعات المدرسية بصورة ابداعية	10	تعمل على زرع النزاعات والخلافات بين الموظفين
	تعديل	13	تثق بالعاملين وقدراتهم وتحرص على تشجيعهم على الانجاز	13	تُشعر المديرةُ المعلمين بأهميتهم في أثناء تأديتهم لأعمالهم
المجال الخامس: الرؤيا المستقبلية	تعديل	27	تبلور رؤية تربوية للمدرسة واضحة باتجاه المستقبل	26	الرؤية التربوية لمدرستي واضحة باتجاه المستقبل
	تعديل	29	تشرك مديرتي المجتمع المحلي بصياغة الرؤية	28	تشرك المديرة جميع المعنيين مثل أولياء الأمور وأفراد المجتمع بصياغة الرؤية
	تعديل	30	تبلور رسالة للمدرسة مرتبطة بالرؤية	29	رسالة المدرسة مرتبطة بالرؤية
	تعديل	31	رؤية المدرسة ورسالتها مرتبطة بفلسفة التربية	30	رؤية المدرسة ورسالتها مرتبطة بالرؤية العامة للمجتمع

المجال	حالة التغيير	بعد الأخذ بملاحظات المحكمين		قبل الأخذ بملاحظات المعكمين	
		رقم الفقرة	مضمون الفقرة	رقم الفقرة	مضمون الفقرة
	تعديل	34	تضع المديرة مجموعة من القيم التي توجه سلوك المعلمين في المدرسة	33	تحدد المديرة مجموعة من القيم التي توجه سلوك المعلمين في المدرسة
	تعديل	35	تخضع الرؤية للتقويم المستمر بشكل يساعد على تطويرها	34	تقوم المديرة بتقويم للرؤية بشكل يساعد على تطويرها
	تعديل	36	تضع في الاعتبار المتغيرات والمستجدات عند تطبيق الرؤية	35	رؤية المدرسة مرتبطة بالمتغيرات والمستجدات التي تحدث
المجال الرابع: التنظيم والإدارة	تعديل	20	تعمل المديرة على تطوير البناء التنظيمي المدرسي	19	توفر المديرة هيكلا تنظيميا واضحا لتسهيل العمل المؤسسي في المدرسة
	تعديل	21	تعمل مديرة المدرسة على تنظيم برامج عمل تحقق أهداف المدرسة	20	تبرمج مديرة المدرسة الاعمال المطلوبة في خطة زمنية قابلة للتنفيذ
	تعديل	22	تعمل على نشر ثقافة الجودة في المدرسة	21	ترسم المديرة أهداف المدرسة بوضوح
	تعديل	23	تعمل مديرة المدرسة على إيجاد مصادر تمويل جديدة وغير تقليدية	22	توفر المديرة الادوات والاجهزة التعليمية المناسبة تسهيلا لاستخدامها
	تعديل	25	تفوض المديرة صلاحياتها بشكل مناسب لتسهيل العمل	24	تتابع مديرة المدرسة الخطط الموضوعة لتحقيق الأهداف
المجال السادس: القيادة والتغيير	تعديل	41	تتفهم وجهات نظر المقاومين للتغيير	42	احترام وجهات نظر المقاومين للتغيير
	تعديل	43	تعمل على التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير	44	التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير
المجال الخامس: الرؤيا المستقبلية	حذف			36	صياغة الرؤية بطريقة مشوقة لجميع المعلمين في المدرسة
	حذف			37	تحدد المديرة الوسائل للوصول إلى المستقبل المرغوب
المجال الأوّل: معيقات إداريّة (خارجيه)	تعديل	57	سيطرة الرجل المهنية تحول دون التقدم الإداري للمرأة في سلم المناصب العليا	58	تحول سيطرة الرجل المهنية دون التقدم الإداري للمراة في سلم المناصب العليا
المجال الثالث: معيقات نفسيه (داخليه)	تعديل	72	غياب الموضوعية لدى المرأة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل	73	تغيب الموضوعية لدى المرأة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل

الملحق د: أداة الدراسة الأولى بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

المعلم/ة العزيز/ة ______________ المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تجري الباحثة دراسة بعنوان "الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاته وسبل تطويره"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، وقد أعدت الباحثة أداة للدراسة لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة: درجة ممارسة الدور القيادي للمديرات في الوسط العربي، ولتحقيق أهداف الدراسة فإن الباحثة تضع بين أيديكم هذه الاستبانة، وترجو منكم قراءتها والإجابة عن جميع فقراتها ووضع إشارة (×) في المكان المناسب الذي يعبر عن وجهة نظركم بالنسبة لكل فقرة، علماً بأن إجاباتكم ستبقى سرية ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير على تعاونكم!

والله الموفق

الباحثة: نادية حسن حسين غالية

المشرف: ا. د. عارف توفيق العطاري

الجزء الأول: يتضمن معلومات حول متغيرات وهي:

الجنس:	□ ذكر □ أنثى
المرحلة الدراسية:	□ ابتدائي □ إعدادي □ ثانوي
سنوات الخبرة:	□ أقل من 10 سنوات □ 10 سنوات وأكثر
المرحلةالعمرية:	□حتى 30 □31-40 □41-50 □51 فما فوق
المؤهل العلمي:	□معلم كبير □لقب أول □لقب ثاني □لقب ثالث
نوع البلدة:	□مدينة □قرية □مختلطة (عرب، يهود)
عدد تلاميذ المدرسة:	□صغير – إلى حد 200 تلميذ. □متوسط – بين 200-500 تلميذ. □كبير – أكثر من 500 تلميذ.

الجزء الثاني: ممارسة الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس.

إلى أي درجة تمارس مديرة المدرسة التي تعمل بها (تعملين بها) الأدوار الآتية:

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: دور مرتبط بصنع القرارات						
.1	يتم اتخاذ القرارات بعد دراسة جميع البدائل الممكنة.					
.2	تتخذ القرارات بعد التشاور مع المعلمين.					
.3	يتم تحفيز العاملين لتنفيذ القرارات.					
.4	تبني المديرة قراراتها على معلومات دقيقة وموثقة.					
.5	تشجع وتعزز المعلمين للمشاركة في المناقشات التي تسبق اتخاذ القرارات.					
.6	تناقش مختلف جوانب الموضوعات المطروحة على المعلمين قبل اتخاذ قرارات بشأنها.					
المجال الثاني: دور متعلق بالاتصال والعلاقات مع الآخرين						
.7	توفر المديرة بيئة موائمة لتسهل عملية الاتصال والتواصل بين المعلمين.					
.8	تهتم المديرة ببحث مشكلات المعلمين المتعلقة بالعمل وتصنفها حسب أهميتها في جدول أولويات العمل.					
.9	تستخدم التكنولوجيا الحديثة للتواصل مع العاملين.					
.10	تعمل على حل الصراعات المدرسية بصورة إبداعية.					
.11	تقدم أفكارا جديدة متميزة عن الآخرين.					
.12	تتقبل أفكار العاملين وترحب بها.					
.13	تثق بالعاملين وقدراتهم وتحرص على تشجيعهم على الانجاز.					
المجال الثالث: دور متعلق بالمعلومات.						
.14	توظف المديرة المعلومات المتاحة في عملها وقراراتها.					
.15	تعمل على تنمية وتطوير المعلمين عن طريق الدورات التدريبية داخل المدرسة وخارجها.					
.16	توفر المديرة المعلومات الضرورية التي يحتاجها المعلمون					
.17	توفر المديرة قاعدة بيانات للمدرسة.					

18.	تعمل على متابعة أعمال المعلمين الخاصة بتحليل المنهاج وتحديد الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازمة.					
19.	تتعامل المديرة بكل شفافية مع المعلومات التي يطلبها أولياء الأمور عن أبناءهم.					
المجال الرابع: التنظيم والإدارة						
20.	تعمل المديرة على تطوير البناء التنظيمي المدرسي.					
21.	تعمل مديرة المدرسة على تنظيم برامج عمل تحقق أهداف المدرسة.					
22.	تعمل على نشر ثقافة الجودة في المدرسة.					
23.	تعمل مديرة المدرسة على إيجاد مصادر تمويل جديدة وغير تقليدية.					
24.	تقوم المديرة بوضع خطة زمنية واضحة لمسار عملها.					
25.	تفوض المديرة صلاحياتها بشكل مناسب لتسهيل العمل.					
26.	تطبق المديرة القوانين والأنظمة والتشريعات المعمول بها في المدرسة.					
المجال الخامس: الرؤية المستقبلية لمديرة مدرستي هو:						
27.	تبلور رؤية تربوية للمدرسة واضحة باتجاه المستقبل.					
28.	تشرك مديرتي المعلمين بصياغة الرؤية.					
29.	تشرك مديرتي المجتمع المحلي بصياغة الرؤية.					
30.	تبلور رسالة للمدرسة مرتبطة بالرؤية.					
31.	رؤية المدرسة ورسالتها مرتبطة بفلسفة التربية.					
32.	تعمل على إيجاد بيئة عمل تساعد العاملين على تحويل الرؤية إلى واقع.					
33.	تعزز المديرة الشعور بالفخر والاعتزاز لدى المعلمين في المدرسة بالرؤية التي يتطلعون لتحقيقها.					
34.	تضع المديرة مجموعة من القيم التي توجه سلوك المعلمين في المدرسة.					
35.	تخضع الرؤية للتقويم المستمر بشكل يساعد على تطويرها.					
36.	تضع في الاعتبار المتغيرات والمستجدات عند تطبيق الرؤية.					

المجال السادس: القيادة والتغيير						
.37	تعمل مديرة المدرسة على رفع كفاءة المعلمين والهيئة الإدارية في المدرسة.					
.38	تقوم المديرة بتعزيز التنمية المهنية المستديمة لجميع العاملين.					
.39	تتداول المديرة مع المعلمين بشأن عملهم وأدائهم.					
.40	تعقد دورات وأيام دراسية لتحسين التدريس لدى المعلمين.					
.41	تتفهم وجهات نظر المقاومين للتغيير.					
.42	تحدد نوع التغيير الذي يحتاجه المعلمين في المدرسة.					
.43	تعمل على التخلص من أنماط السلوك التي تعوق عملية التغيير.					
.44	تناقش المديرة المعلمين بشأن خطوات التغيير والوسائل التي يجب اتخاذها.					
.45	توجه المديرة الموارد المادية والبشرية نحو خدمة أهداف التغيير.					
.46	تشرك المديرة المتأثرين بالتغيير في التخطيط له.					
المجال السابع: فهم الثقافة التنظيمية الموجودة في المنظمة.						
.47	تحرص المديرة على أن يكون للمدرسة هوية مميزة.					
.48	ترسخ المديرة من خلال أدائها معتقدات مميزة تجاه مكونات العملية التعليمية والعمل بشكل عام.					
.49	تعمل المديرة على ترسيخ قيم عمل وأداء تميز المدرسة.					
.50	تحرص المديرة على انسجام معتقداتها وقيمها مع ممارساتها.					
.51	تخضع المديرة العاملين لمنظومة من الأخلاقيات المهنية التي تنظم أداءهم.					
.52	تستخدم الشعارات المعبرة عن القيم الثقافية الجديدة في كل المناسبات.					
.53	تشجع المديرة المعلمين الأخذ بالتجريب وعدم الوقوع في الخطأ.					
.54	تستخدم وسائل الإعلام التربوي المختلفة لتعزيز الثقافة التنظيمية الداعمة للمدرسة.					

الجزء الثالث: المعيقات التي تواجه مديرات المدارس في ممارسة دورهن القيادي.

الرقم	الفقرات	درجة الموافقة: كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأوّل: معيقات إداريّة. (خارجية)						
55.	يحد ضعف الحزم الإداري للمديرة من ممارسة دورها القيادي.					
56.	ضعف فرص المديرة للاحتكاك بالآخرين والإفادة من خبراتهم					
57.	سيطرة الرجل المهنية تحول دون التقدم الإداري للمديرة في ممارسة دورها القيادي.					
58.	غياب الجدية في العمل لدى المديرة من معيقات ممارسة دورها القيادي.					
59.	اضطرار المديرة للقيام بأدوار منزلية إلى جانب عملها الإداري.					
المجال الثاني: معيقات مجتمعيه.						
60.	الثقافة السائدة التي ترى عمل المديرة أساسا في المنزل.					
61.	قناعة الكثيرين من صناع القرار في المجتمع بأن المديرة غير قادرة على ممارسة أدوار قيادية بنجاح.					
62.	اعتقاد الكثير من الناس بأنّ نجاح بعض المديرات في العمل يعتمد على المجاملات أكثر من تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات.					
63.	اعتقاد الكثير من الناس بان المديرة تهتم بالأمور الشكلية على حساب الجوهر مما يقلل من فرص ممارسة دورها القيادي.					
64.	صعوبة تقبل الموظفين لتولي المسؤولية من جانب المديرة.					
65.	الحد من حرية المديرة وتفاعلها مع المجتمع يقلل من فرص ممارسة دورها القيادي.					
66.	ضعف ثقة المجتمع بقدرة المديرة على القيادة يضعف من إمكانية ممارسة دورها القيادي.					
المجال الثالث: معيقات نفسيه.(داخليه)						
67.	احتكام المديرة للعاطفة أكثر من العقل في التعامل مع القضايا الإدارية.					
68.	ضعف ثقة المديرة بنفسها يفشل دورها القيادي.					
69.	وقوع المديرة تحت الضغوطات النفسية مما يعيق ممارسة دورها كقائدة.					
70.	ضعف قدرة المديرة على المواجهة والتحدي مما يضعف تقدمها وممارسة دورها.					
71.	تعرض المديرة لصراع الأدوار (ابنة، زوجة، أم، موظفة)، وانعكاساته النفسية السلبيّة.					
72.	غياب الموضوعية لدى المديرة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل.					
المجال الرابع: معيقات داخل البيت.						
73.	صعوبة توفيق المديرة بين البيت والعمل تقلل من امكانية ممارسة دورها القيادي.					
74.	تخوف الأهل والأزواج من عمل النساء خارج المنزل مما يحد من ممارسة دورها.					
75	قيود الأهل والأزواج على الاختلاط يحد من ممارسة المديرة لدورها القيادي.					
76	تبعية الفتاة والزوجة للأهل وللزوج يضعف من استقلاليتها ويعيق تقدمها.					
77	الزواج المبكر للفتاة يثقل عليها ويمنعها من ممارسة دورها بنجاح.					

شكرا على تعاونك وتخصيص وقتك لملئ الاستمارة!

الملحق هـ:أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) قبل التحكيم

الاسم: ______________ تاريخ المقابلة: ______________

الوضـــــع ______________ زمن المقابلة: ______________

الإداري:

مكان المقابلة: ______________ مدة المقابلة: ______________

1. صف بعدة جمل "الرؤية المستقبلية"، "أنا أومن" للمدرسة، التي تعملي فيها. بكلمات أخرى: ما هو الأمر المهم والضروري لتحقيقه وتنفيذه في مدرستك في المستقبل بحيث تكون في أفضل حال؟
2. من قام بتحديد هذه الرؤيا؟
3. كيف تنظرين لقيادة المرأة العربية للمدارس؟ وإلى أي حد تستطيع المديرة بحسب رأيـك قيادة المؤسسات التربوية؟
4. أي العقبات تواجه المديرات في ممارسة دورها القيادي في المدرسة؟
5. ما هي سبل تجاوز وتحدي هذه العقبات بحسب رأيك؟
6. هل تعتقدين بوجود علاقة بين الصفات الرجولية أو النسائية والقدرة على قيادة المدرسة؟ علّل؟
7. لو سنحت لك الفرصة أن تختاري العمل مع مدير أو مديرة أيّ تختارين، ولماذا؟
8. لأي القدرات والمهارات تحتاج المديرة لقيادة المدرسة العربية؟
9. لأي حد هناك علاقة بين جنس المدير وقدرته على قيادة المدرسة؟
10. هل تريدين أن تضيفي أي ملاحظة أو اقتراح في هذا الباب؟

وشكرا على تعاونكم

الباحثة: نادية حسن غالية

المشرف: عارف توفيق العطاري

الملحق و: أسئلة أداة الدراسة الثانية (المقابلة) بعد التحكيم

الاسم: ________________ **تاريخ المقابلة:** ________________

الوضـــــــع ________________ **زمن المقابلة:** ________________

الإداري:

مكان المقابلة: ________________ **مدة المقابلة:** ________________

1. صف بعدة جمل "الرؤية المستقبلية"، "أنا أومن" للمدرسة، التي تعملـي فيهـا. بكلمـات أخرى: ما هو الأمر المهم والضروري لتحقيقه وتنفيذه في مدرستك في المستقبل بحيث تكون في أفضل حال؟
2. من قام بتحديد هذه الرؤيا؟
3. كيف تنظرين لقيادة المرأة العربية للمدارس؟ وإلى أي حد تستطيع النساء بحسب رأيـك قيادة المؤسسات التربوية؟
4. أي العقبات تواجه المديرات في ممارسة دورها القيادي في المدرسة؟
5. ما هي سبل تجاوز وتحدي هذه العقبات بحسب رأيك؟
6. هل تعتقدين بوجود علاقة بين الصفات الرجولية أو النسائية والقدرة على قيادة المدرسة؟ علِّل؟ ولأي حد هناك علاقة بين جنس المدير وقدرته على قيادة المدرسة؟
7. لو سنحت لك الفرصة أن تختاري العمل مع مدير أو مديرة أيّ تختارين، ولماذا؟
8. لأي القدرات والمهارات تحتاج المديرة لقيادة المدرسة العربية؟
9. هل تريدين أن تضيفي أي ملاحظة أو اقتراح في هذا الباب؟

وشكرا على تعاونكم

الباحثة: نادية حسن غالية

المشرف: عارف توفيق العطاري

الملحق ز: كتب تسهيل المهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــب العميـــد

الرقم: ك ت/ ١٠٧/ ٧٤/ ٦
التاريخ: /ذو القعدة/ ١٤٣٢ هـ
الموافق: /تشرين الأول/ ٢٠١١ م

لمن يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة نادية حسن غالية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبة نادية حسن غالية بدراسة بعنوان "الدور القيادي لمديرات المدارس في الوسط العربي من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس، معيقاته وسبل تطويره" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (المرفقة) على معلمي ومدراء المدارس العربية التابعة للوسط العربي.

أرجـو التكـرم بالاطـلاع والموافقـة علـى تسهيـل مهمـة الطالبـة المذكـورة أعـلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميـد كليـة التربيـة

أ. د. محمد الطوالبة

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٩٩ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax: 962-2-7211199 Irbid-Jordan Email:fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת המדען הראשי

עמוד 1 מתוך 2
ירושלים, י' ניסן, תשע"ב
2 אפריל, 2012
10.32 021 ל

היתר לעריכת מחקר בנושא
"מנהלות נשים בבתי ספר במגזר הערבי"

בביצוע גב' נאדיה גאליה

ההיתר בתוקף החל מהתאריך הרשום לעיל ועד לסיום שנת הלימודים תשע"ב בלבד.

לצורך הכניסה לבית הספר יומצא העתק של מסמך זה למנהלת בית הספר.

המסגרת שבה נערך המחקר: לימודיה של עורכת המחקר לקראת תואר שלישי בחינוך באוניברסיטת "הירמוק" בירדן.

מטרת המחקר: בחינת תפיסותיהם של מורים ומנהלות (נשים) במגזר הערבי בכל הקשור לניהול בתי ספר במגזר זה.

אלה עיקרי המרכיבים של המחקר לעניין היתר זה:

הנבדקים: מורים ומנהלות בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים במגזר הערבי

הליך איסוף המידע: מילוי שאלונים על ידי המורים הנבדקים וראיונות עם מנהלות בתי ספר הנבדקות, בסוגיות הקשורות לנושא הנבדק.

הבקשה לביצוע המחקר הנ"ל נבדקה על ידי לשכת המדען הראשי, ונמצאה עומדת בכל התנאים הנוגעים בדבר הקבועים בנוהל "אישור איסוף מידע במוסדות החינוך" לאיסוף המידע במוסדות החינוך שבפיקוחו, לאור זאת הוחלט להתיר את איסוף המידע המבוקש שלעיל לצורכי מחקר בקרב מורים ומנהלות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במגזר הערבי במחוזות צפון, חיפה, מרכז ותל-אביב.

ההיתר כפוף לכל התנאים שלהלן שלקיומם אחראים עורכת המחקר ומנהל בית הספר הנוגע בדבר, אלא אם כן נקבע אחרת בתנאי עצמו:

1. **המועמדים להשתתף במחקר אינם כפופים לצוות המחקר או לכל אדם אחר הפועל מטעמו ואינם תלויים בצוות המחקר או בכל אדם אחר הפועל מטעמו בכל דרך אחרת.**
2. **איסוף המידע לא ייערך בפועל על ידי חבר צוות של בית הספר או על ידי בעל תפקיד אחר הפועל במסגרת בית הספר.**
3. **תכובד זכותם של כלל המועמדים להיבדק לתחליט לא להשתתף במחקר, וזכותם של אלה שהחלו להשתתף בו להחליט לא להמשיך את השתתפותם בכל עת שירצו, וזאת בלי שייפגעו בעקבות החלטותיהם בנושא באופן כלשהו. נקודות אלה יובהרו לכל המועמדים ליטול חלק במחקר ע"י עורך המחקר.**

בנין לב רם רח' דבורה הנביאה 2 ירושלים 91911 טלפון 02-5602957/8 אתר הבית: http://www.education.gov.il/scientist
דואר אלקטרוני: scientist@education.gov.il פקס 02-5602955

4. בעת איסוף המידע תכובד זכותם של הנבדקים לפרטיות.

5. המורים הנבדקים יונחו שלא למסור פרט כלשהו שיאפשר את זיהוים, את זיהוי בעלי התפקיד הנוספים, לרבות המנהלת או את זיהויו של מי מהתלמידים, ולא יירשם לצורכי המחקר כל פרט מזהה על אודותיו/ית של אף אחד/אחת מאלה.

6. איסוף המידע לא ייערך במהלך שעות עבודתם של הנבדקים במוסד החינוכי.

<u>עוד יובהר כדלהלן:</u>

- עורכת המחקר התחייבה בכתובים לפני לשכת המדען הראשי לא לפרסם את ממצאי המחקר באופן שיאפשר את זיהוי הנבדקים או את זיהוי בתי הספר שבמסגרתם נאסף המידע הנדון.
- החיתר ניתן אך ורק לאיסוף המידע באמצעות כלי המחקר שהוצגו לבדיקה בלשכת המדען הראשי, במתכונת שהותרה להפצה.
- אם איסוף המידע מתוכנן להיערך על ידי נציגים של עורכת המחקר, יהיה עליהם להציג לפני מנהל בית הספר ייפוי כוח הנוגע בדבר, בחתימת עורכת המחקר.
- אין במכתב זה משום חיווי דעה של לשכת המדען הראשי על איכותו של המחקר.
- לא נדרש היתר נפרד מטעם המחוז.

רנה איסלין
מרכזת בכירה (בקרה ומעקב)

תפוצה:

גבי נאדיה נאליה - ת"ד 2896, סכנין, מיקוד 30810
מנהלי המחוזות האמורים לעיל

בניין לב רם, רח' דבורה הנביאה 2 ירושלים 91921 טלפון 02-5602957/8 אתר הבית: http://www.education.gov.il/scientist
דואר אלקטרוני: scientist@education.gov.il פקס 02-5602955

ABSTRACT

Ghalia, Nadia Hasan.The Leadership Role of Female School principals Of the Arab Community Across the Green Line: Obstacles and Various Means of Improvement as Perceived by the Teachers at these Schools. ph.D. Dissertation, Yarmouk University. (2012). (Supervisor: Pro: aaref Attare)

The study aimed to investigate the leadership role of female School Principals in the Arab sectoras perceived by the teachers of those schools, the obstacles that mitigate it and articulate ways to develop it. To achieve the objectives of the study, two tools were developed: first a two-part questionnaire consisting of (77) paragraph: 1) Women principals' exercise of the leadership role. 2) Obstacles to undertake leadership roles. The second tool is an interview to get the women principals' narration of their **exercise ofthe leadership** role and the obstacles that block it, and to explore suitable ways to overcome these obstacls.

The study sample consisted of (402) teachers; And (12) Female School Principals. The study results showed that the degree of the practice of school principals in the Arab sector of the leadership role from the point of view of teachers of those Schools was 'to a big extent'. The findings also suggest the existence of statistically significant differences between participants regarding the degree of the exercise of Female school principals in the Arab sector of the role of leadership as a whole that could be attributed to grade level, age, and the number of students at the school. As for the obstacles the findings point to the family-related, societal obstacles, administrative obstacles and psychological obstacles (internal). The results rconcerning obstacles show statistically significant differences between participants due to years of experience.

The study concluded with a set of recommendations based on the results of the: Developing the awareness of state education policy in the role women school leadership plays in promoting students learning and social justice issues in the school.

Key words: Leadership, Women, School Leadership, Teachers, Obstacles, Ways of development.